

**RETRATOS DA EDUCAÇÃO DA
INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do PIPEq



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

S211r Sanches, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (org.) et al.
Retratos da educação da Infância em tempos de pandemia /
Orgs: Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Fernanda Souza de Oliveira,
Priscila Barbosa Arantes e Sandra Cavaletti Toquetão; Prefácio de Vital Didonet. –
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
tabs.; gráfs.; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-304-1.

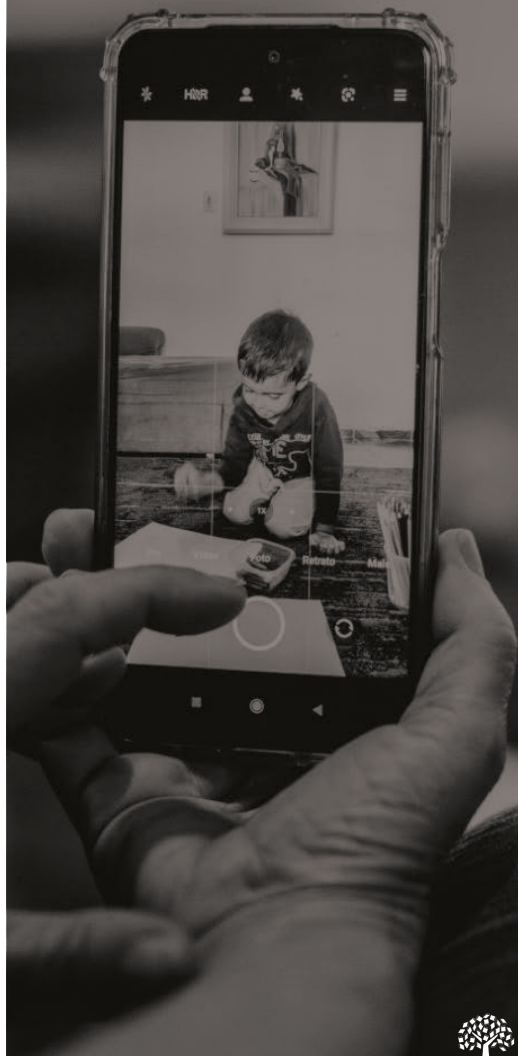
1. Educação Infantil. 2. Ensino Remoto. 3. Meios Auxiliares de Ensino. I. Título. II. Assunto.
III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Processos sociais: Catástrofes (terremotos, epidemias, pandemias, guerras). 303.485

RETRATOS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA



*Emilia Cipriano Sanches
Fernanda Souza de Oliveira
Priscila Barbosa Arantes
Sandra Cavaletti Toquetão
(Orgs.)*



Copyright © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Foto de Capa: Gilvana Menslin Oliveira da Silva
Revisão: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Aos que perderam suas vidas
Aos que perderam seus entes queridos
Aos que seguem esperançando através do sorriso de uma criança

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9	
Vital Didonet		
APRESENTAÇÃO - RETRATOS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	15	
PRIMEIRAS INSPIRAÇÕES	21	
Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches		
EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS: REVELAÇÕES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE PANDEMIA	23	
Sandra Cavaletti Toquetão		
Fernanda Coelho Liberali		
A ESCOLA COMO LUGAR DE ESCUTA E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS NESSE MOMENTO DE PANDEMIA.....	43	
Cristina Ramos da Silva		
Cristina Rosa David Pereira da Silva		43
Laurizete Ferragut Passos		
PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E OS PROTOCOLOS DE CUIDADOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PARCEIRA EM SÃO PAULO	59	
Daiane Aparecida Borges do Nascimento		
Leila Bitencourt Schmeing		
Dilma Antunes Silva		
O QUE AS IMAGENS DA INFÂNCIA REVELAM ANTES E DURANTE A PANDEMIA?.....	73	
Elisangela Carmo de Oliveira		
Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga		
Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches		
IMAGENS DESVELADAS: PROTOCOLO E AFETIVIDADE	91	
Cintia Anselmo		
Fabiana Bartholomeu		
Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches		

INTERAÇÕES NO DISTANCIAMENTO SOCIAL: AS RELAÇÕES NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	103
Fernanda Souza de Oliveira	
Shirlei Nadaluti Monteiro	
Laurinda Ramalho de Almeida	
OS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	119
Alessandra Olivieri Santos	
Cristianny Portela	
Laurizete Ferragut Passos	
INTEMPÉRIE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O NEGACIONISMO E A REALIDADE PANDÊMICA.....	135
Andreia Menarbini	
Manuel Tavares	
ATENDIMENTO REMOTO À EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDO A COVID-19: MINI-HISTÓRIAS – LIMITES E POSSIBILIDADES	159
Gilvana Menslin Oliveira da Maia	
Daniela Moraes Mello	
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM TEMPO DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORAS	185
Gabriela Novaes	
Mônica Appezzato Pinazza	
INFÂNCIAS E ENSINO REMOTO: CRIANÇAS REAIS NO MUNDO VIRTUAL...	205
Maria Celeste Mira	
Priscila Barbosa Arantes	
Regina Garcia Toledo de Souza	
RELATO DE EXPERIÊNCIA REMOTA NA PRÉ-ESCOLA	221
Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	
Enita Alves Ferreira Rodrigues	
SOBRE OS AUTORES	237

PREFÁCIO

.....
Vital Didonet

A pandemia do Coronavírus (COVID-19) nos fez inverter o poema de Gilles Legault. Em outros tempos, ele escreveu:

*“Dans ta fenêtre
y a un pays où l’on danse
Dans ta fenêtre
y a un pays où l’on chante la vie”.*

Agora, pela nossa janela, vemos um país onde a dança foi substituída pela corrida ao hospital e por cortejos ao cemitério. E a música é mais de sirenes do que de banda ou orquestra. Não cantamos a vida, choramos a morte; não abrimos os braços, mas juntamos as mãos para rezar pelos doentes; não celebramos o nascimento, fomos arregimentados para enterrar os que partem para outro nascimento; não saímos ao encontro, nem fomos às festas, fechamo-nos em espaços higienizados. Antes, nossa janela dava para a rua movimentada, para o campo de grama, os parques, o pátio da escola, onde as crianças corriam, brincavam, faziam aventuras e algazarra. De nossa janela víamos a vida. E, vendo-a, vivíamos a alegria. Estávamos com elas. Agora – um agora longo de quase dois anos – estamos a refletir sobre o que foi, o que está sendo, o que será este tempo para as crianças, para nós, para a vida.

Este livro mostra o mundo da infância, mais precisamente, da primeira infância, vivendo o possível do que é próprio da idade num tempo de não-infância. O começo da vida é o despertar. Ser criança é estar na idade da plena abertura, da contínua interação, das primeiras sensações de ver, ouvir, de sentir o toque, experimentar os cheiros e os sabores do mundo, de acolher e recusar, de solicitar e de ser oferta de si mesmo, de crescer e exigir a presença e a vinda do outro na sua direção. A natureza deu aos bebês e às crianças pequenas as janelas do corpo e as frestas da alma para que, abertas, acolhessem o que está ao seu redor e por elas fossem para fora de si mesmas: assim o sujeito se constitui – na construção interativa. A infância é a idade, por excelência, das interações. Das mais profundas, mais densas, das mais necessárias que venham a ocorrer em toda a vida. Sucede que, na pandemia do Coronavírus, as interações foram diminuídas, abreviadas, interrompidas pelo isolamento social. Que aconteceu com as crianças e que aconteceu conosco?

O Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância- PUC -SP, coordenado pela querida Professora Emilia Cipriano, pularam a janela. Não ficaram vendo de longe. Foram encontrar as crianças, registraram os sentidos que os sentidos delas estão dando ao que as rodeia, ao que lhes era possível tocar, ouvir, sentir, saborear, contemplar; propuseram outras formas de relação e outras explorações dos espaços, objetos e atividades que estavam acessíveis. Seria um sentido afunilado para o menos? Submetido ao estreitamento do mundo? Ou ações e relações canalizadas para outros significados? A mente das crianças não é amorfa nem sonolenta – se o for, algo bem grave está acontecendo com ela. Mas importa saber onde essas mentes andaram, que espaços percorreram, que perguntas fizeram, que respostas estão dando para o sofrimento da semi-reclusão, da quase negação da luz. Mais: as pesquisadoras foram ver e ouvir professoras de educação infantil fazendo do pouco, muito; do não, pequenos e sucessivos sim; o possível naquilo que, sem elas, estava sendo impossível. E fotografaram a alegria, a exploração, a descoberta, a criação que vem à tona quando o cercado do isolamento é aberto. Há duas importâncias nesse fazer pedagógico: a vida das crianças sendo

reanimada e a experiência das professoras de vencer limites até então pouco conhecidos.

As próprias professoras foram assaltadas por perguntas, ficaram assustadas com as dúvidas, mas não pararam aí. Levantaram o pano que encobria o não saber – não saber o que fazer nem como fazer pedagogia da infância na pandemia. Elas também se viram isoladas, e tiveram que pôr seus cinco sentidos, mais a intuição, para ressignificar os espaços, os tempos, os materiais, as histórias, lendas, contos e fábulas. E explorar as possibilidades da criação artística, os novos termos da linguagem, os gestos agora novamente desatados. Seria equivocado pensar que só as crianças sofreram com o fechamento da escola, que só elas perderam tempo de aprender, que o blackout de aprendizagem escureceu a mente das crianças. Em nossa vida é assim... quando uma janela se fecha, outra é aberta. Há fartos exemplos de prisioneiros em solitárias que desenvolveram sinais de comunicação, escreveram frases de profunda filosofia, compuseram poemas¹.

É assim que a pedagogia da infância progride. Não pelo mimetismo, pela repetição ano após ano do bem-feito, pela segurança advinda da certeza de que “assim deu certo, assim dará certo sempre”. A pandemia desafiou. Está desafiando. Mas seu desafio não é para derrubar a esperança nem lastimar “anos perdidos”. Se ela for vista, por um grande número de escolas, por muitos professores, e pelas famílias, como matéria da vida, como capítulo do currículo, como campo de experiência, está dada a reconstrução e a elevação do saber sobre a matéria do que foi vivido como privação e sofrimento.

Os direitos de aprendizagem não foram elididos pela pandemia do Coronavírus; eles têm que ser lidos a partir do que aconteceu e do que as crianças foram personagens. Não estou dizendo que as crianças que ficaram em casa sem a atenção “educativa” (pela ausência ou pela impossibilidade dos pais de ler, conversar, apoiar nas tarefas que a escola preparou para a educação remota) não ficaram para trás na linguagem,

1 O filme **Uma noite de doze anos**, sobre José Mujica e seus companheiros, escrito e dirigido por Álvaro Brechner (<https://m.youtube.com/watch?v=v8ZbGhfBKcY>), mostra ele e um amigo criando um código sonoro de comunicação pela parede da cela.

na expressão artística, na liberdade de interagir com os adultos e numa série de outros itens do desenvolvimento infantil em relação às que tiveram outros adultos mediadores e boas condições de seguir as sugestões enviadas pela escola. O que pretendo argumentar é que uma situação inusitada, que a resiliência é capaz de absorver, suscita na criança (também no adulto) que reage um campo de sentimento, de pensamento, de ação também inusitado e que tem relevância crucial ao longo da vida. Não é só a apropriação do “conteúdo curricular”, no sentido tradicional do termo, que sustenta o crescimento e a complexidade da aprendizagem ao longo da vida, nem o domínio dos instrumentos afetivos, cognitivos e sociais para manter a atitude de sujeito nas situações adversas da existência. “... para além da poesia e do desejo inútil de trazer alegria, trazemos realidade, nua e crua”, dizem as autoras de um estudo neste livro.

Uma parte dos significados que as crianças foram dando ao que enfrentavam foi moldada pela contenção dos corpos. Outra foi insuflada pela abertura do espírito, que não se contenta, nem aceita o não. A nossa natureza é assim, como é a natureza da água: ela encontra uma rachadura e vaza; procura um furo, e sai para fora. O isolamento social foi um recipiente de paredes estreitas que conseguiu conter os corpos (e nem tanto!), mas não teve êxito em conter o espírito. Se a alma não é pequena, “tudo vale a pena”, aventurou-se a dizer Fernando Pessoa. Inclusive a pandemia, o isolamento social, a reclusão em casa têm um determinado valor ou exercem uma função na tessitura da nossa visão da vida e do mundo. Numa alma grande, pelas rachaduras da parede ou pelo buraco da fechadura, a luz interior do desejo de conhecer, da força de amar, da energia vital ganha o espaço, toma posse do ser. Muitos sistemas municipais de ensino e inúmeras escolas descobriram os furos na parede do isolamento social e professoras e professores foram ao “encontro” das crianças, sob as mais diversas formas.

A aventura da mente (que é pensamento e sentimento) está em enfrentar o desconhecido e desvendar o enigma, como o fez Édipo, interrogado pela esfinge na entrada de Tebas. E como fez Saturno, na Fábula de Higino, ao dar nome ao boneco de barro, chamando-o homem. Conhecer a origem e a constituição do ser confere o direito de nomear, de dar nome,

a denominar, verbo muito próximo de dominar. Algo como diz o poeta francês Paulo Valéry: “Qual ideia mais digna do homem do que a de ter denominado aquilo que ele não conhece? Posso envolver o que ignoro nas construções do meu espírito, e fazer de uma coisa desconhecida uma peça da máquina do meu pensamento. Apoio minha frente na vidraça gelada; a questão do saber e do não saber me parece eternamente em suspensão diante de meu silêncio, e uma espécie de equilíbrio estacionário parece estabelecer-se entre o homem e o espírito do homem².”

Um item essencial: o centro é a criança: dela se irradia e para ela converge a construção pedagógica. Se estamos nos referindo às crianças na pandemia do Coronavírus, elas têm que ser ouvidas, suas vozes dirão o que viveram, suas mãos desenharão o que fizeram ou deixaram de fazer, seus olhos brilharão ao contemplar o que haviam deixado de ver e que lhes causou saudade, seus corpos recuperarão o caminhar e o correr, suas almas, o voo e o mergulho. As professoras não vão tomar o lugar delas para explicar os sentidos do que houve, mas abrir os canais da comunicação para as crianças trazerem à tona o sentido que foram dando ao que lhes acontecia e ao que as rodeava e ressignificarem tudo aquilo à luz, acesa pelas professoras, dos seis direitos de aprendizagem nos cinco campos de experiência.

Enquanto uns falam em “novo normal”, outros esperam ansiosos o retorno mais cedo possível ao que era antes, o velho normal. Ente esses dois polos, há o convite irrecusável a ressignificar o que era e inventar o que será. A pandemia vai acabar. O convite a transcender é permanente, porque a transcendência é a utopia educativa que nos convida e orienta a caminhar.

2 VALÉRY, Paul. **Alfabeto**. Belo Horizonte :Autêntica Editora. 2009.

APRESENTAÇÃO

RETRATOS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA



Minhas fotografias são um vetor entre o que acontece no mundo e as pessoas que não têm como presenciar o que acontece.

(Sebastião Salgado)

Longe de qualquer pretensão ou imodéstia, nós, Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, trazemos uma frase do célebre Sebastião Salgado com o intuito de nos colocarmos como vetores em nosso microcosmo (nem tão micro assim!). Queremos retratar, através de uma coletânea inspirada e narrada por registros fotográficos, um pouco de como a educação brasileira em tempos de pandemia foi reinventada por protocolos que impuseram distanciamento social e interação individualizada entre materiais e corpos infantis.

Os registros imagéticos aqui apresentados, realizados por profissionais da educação e famílias de crianças, refletem sobre as questões de saúde, as medidas protocolares e, além disso, sobre as questões da infância e de ser criança em qualquer tempo e espaço, e como os direitos, duramente garantidos, foram em tão pouco tempo ameaçados sob o risco de se extinguirem.

Desta forma, historicizamos esta escrita, sob o olhar de quem tri-
lha o chão da escola e vivencia as contradições colocadas entre o fazer
pedagógico na primeira infância e a necessidade de não ser a escola um
espaço de ameaça à vida.

No capítulo **Exploração dos sentidos: revelações de uma escola de educação infantil no contexto de pandemia** há a análise multimodal de uma vivência proposta na educação infantil realizada em isolamento social, evidenciando as experiências de aprendizagem, assim como as práticas sensoriais, a contenção dos corpos mediante os protocolos, as expressões, gestos e ambientes de um grupo de crianças de 4 e 5 anos.

A escola como lugar de escuta e ressignificação dos sentidos nesse momento de pandemia apresenta experiências sobre como foram as aulas remotas, os momentos de interação durante a pandemia em escolas da rede privada da capital de São Paulo e como a escola teve que se reinventar para receber as crianças. Desta vez há a potência da voz das crianças, através de uma escuta ativa, muito afeto, acolhimento e disponibilidade.

Já o capítulo **Pedagogia da infância e os protocolos de cuidados em um centro de educação infantil da rede parceira de São Paulo** traz a realidade de uma unidade da rede parceira e reflete sobre como colocar em prática os protocolos de cuidados sem descuidar dos princípios e metodologias próprias da Pedagogia da Infância, reflexão esta tendo como inspiração os conceitos freireanos de denúncia, anúncio e utopia.

O capítulo **O que as imagens da infância revelam antes e durante a pandemia?** traz um questionamento e uma comparação bastante reflexiva de como os tempos, espaços, materialidades e interações tiveram que ser reorganizados no contexto educacional da Educação Infantil, à medida em que cerceavam os movimentos das crianças e tolhiam o direito a um ambiente educativo potente, o que inevitavelmente nos remete ao retorno preocupante a uma pedagogia transmissiva.

Imagens desveladas: protocolo e afetividade analisa e discute o contexto em que estão inseridos os bebês e crianças no retorno da Educação Infantil para as unidades escolares. Traz uma potente reflexão

sobre os direitos das crianças, vulnerabilidades, explorações, limitações e outras implicações de um perigo eminente e imediato, de um tempo tão assustador quanto uma pandemia, ao mesmo tempo em que traz à tona as concepções de criança e infância almejadas.

O capítulo **Interações no distanciamento social: as relações na escola da infância em tempos de pandemia** busca elucidar aspectos das relações humanas em unidades escolares de Educação Infantil em tempos de isolamento social. Sendo a escola espaço de interação, como os formatos rígidos, segundo o protocolo de volta às aulas, impactaram as relações entre criança-criança e adulto-criança no retorno às atividades presenciais de crianças bem pequenas.

O capítulo **Os diferentes espaços educativos em tempos de pandemia** contempla a reflexão sobre o tripé “tempos, espaços e interações” nos ambientes educativos. Tomando os registros como a materialização das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares, a investigação dos tempos, espaços e interações, permite vislumbrar as concepções e práticas pedagógicas que orientam estes contextos. O estudo realizado neste capítulo visa analisar o modo como as unidades destinadas à infância olham para estas questões primordiais ao pleno desenvolvimento infantil neste período pandêmico.

A Educação Infantil brasileira é influenciada pelos contextos sociais, políticos e econômicos, e, similarmente, pelas orientações das agências internacionais de regulação. O capítulo **Intempérie na Educação Infantil: entre o negacionismo e a realidade pandêmica** traz, a partir de pesquisas realizadas sobre o tema, durante o período da pandemia da Covid-19 e das orientações das principais agências multilaterais de regulação que influenciam, mundialmente, as políticas educacionais, reflexões para uma discussão crítica sobre o papel desta etapa educacional.

Atendimento Remoto à Educação Infantil devido a Covid-19: mini-histórias – limites e possibilidades suscita a reflexão sobre as interações e as brincadeiras vividas à distância entre criança e professor, a mediação pelas telas e aplicativos de mensagem e questiona como in-

interpretar as imagens enviadas pelas famílias e assim constituir narrativas. A pesquisa contou com a participação de professores de todo Brasil.

Interações e brincadeiras em tempo de pandemia: percepções de crianças e professoras se alicerça nos principais eixos das propostas curriculares da Educação Infantil nacional para questionar a retomada do atendimento presencial em creches e escolas da infância em contexto tão adverso. Também analisa as possibilidades de experiências vislumbradas pelos atores em meio às tensões e conflitos do convívio em espaço coletivo durante a pandemia.

Infâncias e ensino remoto: crianças reais no mundo virtual traz um olhar sobre os desafios impostos pela pandemia sob a perspectiva das proposições de vivências on-line para crianças da Educação Infantil. É uma reflexão sobre como educar crianças em uma época alicerçada nas tecnologias, intensificada com o advento da doença, o isolamento e o longo período no qual as crianças estão sem frequentar o ambiente escolar da maneira que lhes é de direito. Nesta produção busca-se ponderar algumas alternativas, enquanto o tempo das crianças urge.

Ainda na perspectiva de denúncia/anúncio freireana, o capítulo **Relato do ensino remoto na pré-escola** relata a experiência do atendimento remoto de educação no período de distanciamento social em 2020 de uma turma do infantil V (5 anos) no município de São Bernardo do Campo, a busca ativa para obtenção de contato com os estudantes ausentes, a dificuldade e a falta de equipamentos e acesso à internet e a relação dessas dificuldades com a plataforma eleitoral do prefeito reeleito da cidade e os projetos destinados a redução dessas desigualdades existentes. E também o processo do atendimento remoto individual de um dos estudantes público-alvo da Educação Especial com suas adaptações e especificidades.

As produções dialogam entre si e conduzem a uma postura crítico-reflexiva. Mais uma vez o mundo, o país, a cidade se organizaram sem ouvir as crianças e é sabido que das outras vezes já não foi exitoso. Pretendemos contribuir minimamente provocando uma reflexão sobre a infância e seus direitos que já eram cerceados, imaginem em contexto

tão adverso. Que esta leitura também os provoquem para esse olhar. Como já disse o nosso Emicida em sua música *Triunfo*, “Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido”. Com a mesma modéstia, humildade, mas com a bandeira das infâncias erguida, juntem-se a nós na leitura dessas imagens e palavras que retratam a realidade que almejamos mudar.

As organizadoras

PRIMEIRAS INSPIRAÇÕES



Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

“Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.”

(Manoel por Manoel)

Num contexto de incertezas, medos, mudanças, se faz necessário enquanto educadores da infância um posicionamento, na perspectiva de trazer olhares, vozes, gestos, narrativas infantis, como um direito das crianças de serem escutadas, percebidas em suas individualidades, peculiaridades e no tempo próprio de vida.

Ao pensar neste momento histórico, a pergunta que se coloca para toda a sociedade é: o que as crianças pensam, sentem e vivem neste contexto de pandemia?

Concebendo a criança como um ser de direitos, potente, capaz, que vivencia sua primeira experiência de cidadania numa situação de perplexidade e de extrema indefinição, emerge a necessidade de um novo pacto ético de todos aqueles que acreditam e defendem o direito das crianças, de viver a sua integralidade, garantindo assim o que declara a Convenção dos Direitos Humanos das Crianças (1989)¹ no seu artigo 12: “a criança

¹ ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em https://www.neca.org.br/programas/convencao_direitos_crianças.pdf Acesso em 18/2/2009

deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou meio impresso, por meio das artes ou por outro escolhido pelas crianças”.

Esta convenção é um Marco de fundamental importância dos Direitos Humanos, mais aceita na história universal, pois foi ratificada por 196 países. O Brasil ratificou a convenção sobre os direitos das crianças em 24/09/1990.

Acreditar nesse direito legal e lutar pela efetiva garantia, comprometendo-se com a sua materialidade, desta forma, nos conduz à reflexão: até que ponto a criança é prioridade nas políticas públicas?

Abrir a janela para o desenvolvimento infantil significa abrir um espaço para as diferentes linguagens, suas representações, leituras de mundo, interações, descobertas de si, do outro e do contexto.

Eis o grande desafio do nosso grupo de pesquisa de Políticas Públicas da Infância: revelar a defesa dos pesquisadores sobre a concepção de criança, como produtoras de cultura, refletindo a partir das suas ações no cotidiano em escolas da infância, captando os diferentes olhares, no sentido de reconhecimento da cultura infantil, e na diversidade dos contextos vividos de forma a dialogar com as essências narradas, por imagens vozes e registros do pensamento infantil, em tempo de complexidade.

No ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, nosso patrono nacional da educação nos trouxe que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”². Assim sendo, nós perseveramos, tais quais o mestre, com nossas denúncias, anúncios, utopias e sonhos de um mundo com mais amorosidade à vida. Venham conosco a partir dessas primeiras inspirações com os olhos de ser criança e fazer comunhão com o mundo.

2 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 53.

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS: REVELAÇÕES DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO
DE PANDEMIA

.....

Sandra Cavaletti Toquetão
PUC-SP

Fernanda Coelho Liberali
PUC-SP

O meu olhar é nítido como um girassol.

*Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

*Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...*

*O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...*

*Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...*

*Amar é a eterna inocência,
E a única inocência é não pensar...
(Alberto Caeiro [Fernando Pessoa])*

Nesse poema inicial, Alberto Caeiro, marcante heterônimo de Fernando Pessoa, assemelha seu olhar ao de uma criança atenta pela observação, investigação e curiosidade. O autor manifesta-se sobre o motivo da existência das coisas e suas formas de capturar a realidade por meio da observação da natureza ao seu redor e a poesia deste momento. A crise da Covid-19 provocou muitas indagações sobre o sentido da vida, fez com que o ser humano refletisse sobre sua interação com a natureza e com os outros ao seu redor. A aceleração da rotina provocada pelo excesso de tecnologias vem gerando ansiedade devido ao seu uso exacerbado e a necessidade de consumo, comunicação e acesso rápido à informação via aplicativos e plataformas digitais. Esses dispositivos tecnológicos conectados durante todo o período em nossos olhos e ouvidos, trazem ações imediatistas em busca da praticidade que encontra-se nas mídias digitais, levando também à sedentarização do corpo e pouca atuação de outros sentidos. Sendo assim, é preciso voltar ao poeta Alberto Caeiro e trazer a multissensorialidade, ou seja, acionar os múltiplos sentidos da interação entre pessoas e natureza.

O capítulo apresentado envolve análise multimodal da fotografia nas atividades de uma escola de educação infantil municipal durante o isolamento físico, evidenciando as experiências de aprendizagem, as conexões entre o ambiente e a mudança social na educação infantil. Nessas

imagens, coletadas pelos professores durante seu processo formativo de registro, orientado pela observação e escuta sensíveis, pretendeu-se como nos versos de Caetano, “olharmos para ele e estarmos de acordo”. As práticas sensoriais reveladas são de crianças de 4 e 5 anos, em suas brincadeiras na escola, com análise das experiências, marcadas pelas ações das professoras buscando ressignificar os rígidos protocolos de retorno às aulas presenciais.

Os problemas enfrentados pelas escolas públicas quando pararam suas atividades presenciais por conta da pandemia foram inúmeros. Pouco acesso à internet, problemas na infraestrutura escolar e a falta de formação dos professores apresentaram-se como os maiores desafios das redes públicas de educação, como aponta a pesquisa apoiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹ em 2021. Diante deste cenário, vários especialistas reforçaram a importância de ampliar a conectividade no país, para diminuir as adversidades trazidas pela pandemia em todos os setores da sociedade, principalmente para a educação. Porém o descompromisso de nossos governantes foi condição ideal para a invisibilidade das necessidades de nossas crianças, principalmente na escola pública.

Apesar dos desafios enfrentados, as tecnologias digitais para a comunicação tiveram um grande impulso em toda a sociedade. As atividades pedagógicas sofreram muitas mudanças em razão do novo contexto social com as plataformas Google e Microsoft, avançando para o ano de 2021. As escolas públicas continuaram fechadas e as escolas particulares avançaram com seus acessos e novas ferramentas digitais. Enquanto as políticas de acesso foram negadas para quem mais precisava, os alunos pertencentes às famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), foram os que mais ficaram invisíveis entre as inúmeras telas.

Se antes da pandemia já se exigia um esforço considerável do educador para utilizar as tecnologias, o desafio foi ainda maior em um cenário em que as pessoas são cada vez mais multitarefas. Dessa forma, é necessário repensar o potencial da tecnologia na ampliação do diálogo, na

1 http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf

análise da multiplicidade de caminhos que propiciam o fazer e o refazer contínuo e na própria compreensão da sua evolução a partir da reflexão dos diferentes momentos de sua história. A intenção deste capítulo é dar visibilidade às concepções de educação infantil que valorizam o movimento de desaceleração por meio de contato com a natureza, pois elas reconhecem a necessidade das crianças de viverem momentos de interação, após um longo período fora da escola, em isolamento físico e, às vezes social, por conta do enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus em 2020.

Corroborar-se com a ideia da educação infantil como um direito das crianças pequenas, com a função indissociável entre educar e cuidar. A concepção aqui abordada é a criança como sujeito sócio-histórico-cultural (SHC), ativa e participante, que possui especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram necessidades específicas (FARIA; SALLES, 2012). A principal contribuição da abordagem SHC é ter proposto uma discussão entre educadores sobre quem é a criança, como ela se desenvolve, como aprende e como se humaniza.

Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade (MELLO, 2015, p. 2).

Para compreender esse processo que acontece na infância, este capítulo traz as reflexões elaboradas por meio da utilização de uma variedade de imagens dos encontros formativos e de escolhas disponíveis e compartilhadas pelas professoras com diferentes modos de significados historicamente construídos, para repensar as práticas pedagógicas durante o período de pandemia. Procurou-se ampliar essa relação com a natureza,

das crianças e suas famílias, com propostas multissensoriais que incentivavam o contato com a natureza, mediadas pelas professoras, para explorar os sentidos como um caminho para a construção do conhecimento. Para desencadear essas vivências estéticas dentro de uma relação singular e sensível com os elementos da natureza, destaca-se, na próxima seção os conceitos de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2015) e as Narrativas Digitais Multimodais (TOQUETÃO, 2018) na formação de professoras.

Cadeia Criativa pautada nas Narrativas Digitais Multimodais

Entre 2016 e 2018, as autoras realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa com o título “Narrativas Digitais Multimodais da Formação de Professores da Educação Infantil” cujo objetivo principal era apresentar as produções audiovisuais como uma possibilidade de objeto compartilhado para estudo e pesquisa em uma escola de educação infantil municipal. Há muitas maneiras de contar e trocar as experiências vividas. Ao trazer suas narrativas digitais multimodais para os contextos formativos, as professoras compartilharam experiências educacionais que inspiraram outras professoras, transformando-se em objeto de análise. Para tanto, a documentação pedagógica é compreendida como um instrumento para coletar memórias, intenções, registrar processos e resultados de aprendizagem das crianças.

A construção e a divulgação dessa narrativa não são neutras. Fotografar também é interpretar e escolher filtros para representar partes da realidade. Nesta perspectiva de interpretação dos fatos narrados, Pérez-Gómez e Sacristán (1998) afirmam que não existe uma única realidade no âmbito social, mas múltiplas realidades matizadas de forma singular por cada sujeito ou grupo. Os indivíduos são agentes ativos que constroem, de forma condicionada, o sentido da realidade em que vivem.

Segundo Kress (2010), há um conjunto de modalidades, social e culturalmente formatado, que permite a apresentação de posições e interesses frente ao mundo, são as multimodalidades – estas representações podem ser narrativas ou conceituais. As representações narrativas constroem a

experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo. No registro fotográfico de uma professora, por exemplo, os alunos são fotografados na ação ou no acontecimento. Já as representações conceituais descrevem os alunos na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que permitem percebê-los enquanto membros de um grupo.

Os momentos de reflexão sobre as narrativas digitais multimodais na formação de professores foram possibilitando o estranhamento, o conflito de concepções, o vivido com o impacto do novo e da ressignificação do que já pudesse estar automatizado, criando possibilidades de mobilizar a percepção e a imaginação.

Liberali (2015) aponta que a formação de professores pode ser realizada numa perspectiva crítica que possibilite aos participantes espaços de reflexão-transformação e elementos para a (re)construção de suas ações, formando uma Cadeia Criativa que se configure num distanciamento e um estranhamento da rotina. Essa ideia evoca a possibilidade de tomar decisões coletivamente vinculadas à recíproca confiança. A Cadeia Criativa apresenta a ideia de rede de atividades comprometidas com a melhoria das relações na comunidade. O olhar de um professor implica o outro, procurando repensar e ressignificar no cotidiano, as produções audiovisuais que se rotinizaram.

Com o isolamento físico e o retorno das crianças à escola foi necessário buscar novas práticas para atender a relação entre as telas e a rigidez dos protocolos sanitários. Para Liberali (2015, p. 71), a Cadeia Criativa implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados, que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Organizada em elos encadeados, a reflexão pode ser beneficiada por toda comunidade educativa, no desenvolvimento de algo novo e criativo. Assim, são produzidos novos significados que mantêm características daqueles significados compartilhados na primeira atividade. Sendo assim, a reflexão do material

digital pelas professoras, crianças e famílias, pautada na Cadeia Criativa, traz novos espaços para comunicação das produções digitalizadas, para armazenar e compartilhar as atividades dos alunos de educação infantil em tempos de pandemia.

Engajados de maneira colaborativa e criativa, intercalando diferentes mídias, a escola passa a ter a cultura de troca, criando uma rede de pessoas que integram o ambiente virtual e presencial em busca de novas práticas pedagógicas. Dessa forma, o grupo de professoras, por meio das fotografias selecionadas que representavam as atividades pedagógicas durante a pandemia, construiu as redes que se interligam intencionalmente para atender as necessidades das crianças e das famílias. Portanto, para que ocorram avanços na realidade escolar, como veremos na próxima seção, foi necessário a construção de um espaço reflexivo, crítico e colaborativo na formação de professores.

O Contexto de pandemia e as práticas pedagógicas

Nessa linha apresentada na seção anterior, a Cadeia Criativa implicou aos educadores de uma escola de educação infantil refletir sobre suas possibilidades pedagógicas diante do cenário limitado pelos protocolos de saúde. A prática pedagógica teve que ser replanejada para atender um novo formato de educação, por conta do distanciamento físico. Por ser coordenadora pedagógica da escola pesquisada, uma das autoras manteve o vínculo e as ideias de formação de professores desencadeadas no ambiente escolar, tornando possível dar continuidade à sua pesquisa, agora no doutorado, durante o contexto de pandemia. Sendo assim, foi-se configurando uma história coletiva de significados após a pesquisa de mestrado concluída.

No contexto da pandemia, as ações pedagógicas da escola pesquisada foram planejadas em Cadeia Criativa e passaram a acontecer em três elos diferentes: na interação presencial com até 35% das crianças e professoras; nas atividades roteirizadas com temas geradores entregues mensalmente para as famílias para realizar com as crianças; nas interações

virtuais via plataformas Google Sala de Aula com propostas realizadas para as famílias e as crianças em casa e pelo Google Meet – com os Projetos Territórios do Brincar On-line, Projeto Escuta – Educação Especial, Projeto Conta pra Prô e Experiências de Aprendizagens com as famílias². Esses projetos têm como foco a coletividade como possibilidade de ampliar as experiências, de gerar diálogos e o desenvolvimento das diferentes linguagens, por meio das interações e brincadeiras e buscando novos sentidos compartilhados.

As professoras contaram os percursos de uma turma por meio da escrita de cartas de intenção, diário de bordo e relatórios de aprendizagens. Esses registros já faziam parte de seu trabalho para documentar antes da pandemia, porém, com essa nova realidade, o formato digital se intensificou. A análise multimodal das imagens selecionadas pelas professoras para compor a documentação pedagógica passou a ser objeto de estudo nos horários coletivos de formação. As fotografias compartilhadas produziram significados em cadeia criativa para a comunidade escolar.

O recorte selecionado, de uma das propostas pedagógicas, demonstra uma busca para relatar o olhar curioso e investigativo da criança sobre a natureza. As professoras são produtoras de seus próprios textos e utilizam a fotografia como recurso multimodal, em conjunto com desenhos, citações, poemas que se fundem e constroem novos sentidos. Com o objetivo de garantir o vínculo entre famílias e escola e criar um elemento comum para entrelaçar os três elos de possibilidades oferecidas para as famílias, as professoras, com a mediação da coordenadora, escolheram

2 No Projeto “Território do Brincar On-line”, além da literatura selecionada e discutida nos coletivos, as professoras oferecem diversas experiências com um grupo grande de crianças nas telas, como construção de brinquedos, curiosidades, brincadeiras, músicas, histórias e adivinhações. O “Projeto Conta pra Prô” tem como foco fortalecer as interações, ouvindo as crianças através de um espaço virtual acolhedor, mediado pelas professoras com conversas entre as crianças em grupos menores para propor diálogos. Nasceu da necessidade que o grupo de professoras sentiu de acolher e ouvir mais as crianças, oferecendo um espaço para trocas entre elas também. No Projeto Escuta – Educação Especial” é realizado um atendimento individual com a família, por meio da escuta dos responsáveis pela criança e oferecendo orientações importantes para auxiliar a rotina em casa e adaptações de atividades para crianças com deficiência. O “Projeto de Experiências de Aprendizagens” com as famílias tem como objetivo a troca de experiências, acolhendo suas dúvidas, como também orientando as famílias nas realizações das atividades com as crianças em casa. Todos esses projetos aconteceram de forma on-line pelo Google Meet.

temas geradores: “Acolhimento e identidade”; “Cuidados com o corpo”; “Alimentação saudável”; “Criança e natureza”; “Investigação, construtividades e materialidades”. Muitas dessas propostas foram realizadas ao ar livre e/ou em espaços mais amplos, como os parques abertos e fechados que a escola possui, que são mais apropriados na pandemia.

Todo esse processo foi discutido nos encontros formativos, que ocorreram de forma virtual, e levando em conta os tempos, medos e percepções das professoras. A formação não aconteceu desconexa e sim inserida em situações de atividade concreta, permeada de tensões e desafios que geram conflitos, juntamente com ações colaborativas, num movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações. Como parte do processo colaborativo, a argumentação surge para possibilitar a produção de conhecimento e de criatividade. Para Liberali (2006), essa argumentação afeta e provoca uma ação ou reação em seus participantes, podendo se constituir em um elemento que modifica a realidade e transforma a atividade até chegar num acordo entre os envolvidos, ocorrendo então a construção de novos significados. Portanto, como veremos na próxima seção, as imagens coletadas e disponibilizadas de forma colaborativa pelas professoras geram reflexões importantes para argumentar as escolhas e compreender a prática que compõem as narrativas.

A documentação pedagógica dentro de uma perspectiva multissensorial

Muitos projetos surgiram durante a pandemia. A Multissensorialidade com foco nas experiências das crianças em espaços abertos e o contato com a natureza são os que se destacaram nos excertos selecionados pelas pesquisadoras para compartilhar neste capítulo. Os dados coletados trazem como maior destaque as análises de vivências com a natureza. Nesse processo, narrar o percurso pode desdobrar-se em reflexão e constituir-se num instrumento importante para o trabalho da professora que guarda uma memória de fatos, acontecimentos ou reflexões sobre o passado, avaliando as próprias ações e auxiliando na construção do novo (WARSCHAUER, 1993).

Até a presente data, o grupo de professores da escola pesquisada tinha mais de 300 imagens sobre o contexto da pandemia compartilhadas como inspiração para a prática pedagógica. As imagens coletadas colocam as crianças como investigadoras nos diferentes contextos que se encontravam durante a pandemia. Essas vivências aqui compartilhadas não são modelos ou manuais para seguir passo a passo. São registros da prática pedagógica que retratam histórias vividas. Elas inspiraram outras professoras para criarem seus próprios itinerários e evidenciam aprendizagens que ocorrem quando a elas são propostas vivências com a natureza, com intencionalidade pedagógica. A complexidade de planejar em contextos de pandemia, os medos e as incertezas e, principalmente, a socialização dessa documentação pela facilidade do meio digital cria um espaço privilegiado de reflexão compartilhado em ambientes virtuais acessíveis para toda a equipe da escola.

Essas atividades levam as crianças a extrair da natureza muitos questionamentos que se tornam conhecimentos por meio da mediação da professora e do diálogo com outras crianças para uma aprendizagem significativa. Quando o educador expõe as narrativas digitais multimodais para compreender a leitura da realidade a partir da visão do outro, também amplia a compreensão e a sua própria visão. A imagem abaixo³ foi compartilhada pela professora Vera, logo no início do ano de 2021, com medo do retorno presencial, pois as professoras ainda não tinham tomado a vacina. Nestes tempos tensos, com a difícil comunicação por conta das máscaras, a professora buscou ressignificar suas práticas devido ao número reduzido de crianças e a dificuldade de propor interações por conta da rigidez dos protocolos sanitários de retorno.

3 Todas as imagens foram autorizadas pelas professoras, famílias e crianças.

Fotografia 1 – Semeando



Fonte: Acervo da Escola. Autora: Heloisa (mãe POT⁴).

O que levou a professora Vera a criar um projeto sobre plantio de flores vem bem antes da pandemia. O espaço privilegiado que a escola possui de contato com a natureza sempre foi parte das suas investigações para os projetos de turma, a partir do ato de repensar as práticas registradas na documentação pedagógica somente nos espaços fechados da sala de aula. Os parques são espaços onde a criança pode se movimentar livremente, mas também pode experimentar a diversidade de elementos da natureza, como o aluno Kallebe (6 anos) vivenciou com a condução afetiva da professora.

Tempos de isolamento físico, onde a indicação é explorar os espaços abertos da escola, fortaleceu ainda mais as vivências das crianças com a natureza do ambiente escolar. Como observamos na figura abaixo, as atividades de contato com a natureza foram se tornando constantes e

4 (POT) – Programa Operação Trabalho Volta às aulas, tem como objetivo conceder atenção especial à mãe trabalhadora desempregada, residente no município de São Paulo, pertencente à família de baixa renda, para contribuir com a aplicação dos protocolos sanitários na escola durante o período de pandemia.

conforme o número de crianças aumentava, essa interação passou a ser coletiva, ampliando a relação entre as crianças e os adultos, para uma proposta investigativa entre as crianças. Essas experiências não apenas refletem o processo de investigação que a turma de crianças realizou plantando e cuidando das flores, mas deixam visíveis as interferências nos espaços como intencionalidade pedagógica, criando e recriando contextos estéticos, que tornam as ações possíveis do Projeto Político da Escola. Essa coletividade para a exploração da natureza foi retratada muitas vezes na escola, como observa-se na fotografia abaixo.

Fotografia 2 – Contemplando a natureza



Fonte: Acervo da Escola. Autora: Professora Maria

O jardim com as flores amarelas que aparece na fotografia 1 é o mesmo da fotografia 2, já com a interferência de outra turma e contemplado pela expressão curiosa da aluna. A imagem 1 retrata o momento do início das aulas. Por medo do retorno, neste dia somente uma criança havia ido para a escola. Aos poucos, os amigos foram chegando a cada dia, como retrata a imagem 2, e novas possibilidades surgiram para investigar a natureza. A partir da experiência de plantar

de uma turma, temos outras turmas participando e explorando a mesma ação, em tempos diferentes.

A turma retratada na imagem 2 é da professora Maria, que realizou diversas interferências no espaço da escola, buscando os elementos da natureza, plantando, regando e até queimando galhos de árvores para as brincadeiras com fogo. As imagens abaixo representam as crianças como ativas e curiosas, evidenciando que, sua vida na escola também pode ser repleta de experimentações e descobertas, em um ambiente acolhedor, seguro e agradável, mas também instigador da sua vontade de explorar, saber mais e aprender.

Fotografia 3 – Investigações da Infância



Fonte: Acervo da Escola. Autora: Professora Simone Dantas

Na fotografia 3, Enzo testa com as mãos suas hipóteses sobre sua plantação na sala de aula. Esse olhar curioso e atento é registrado em outras fotografias no decorrer desta análise. As crianças investigam e observam atentamente. É no contato com a natureza que a criança desenvolve os aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos, imaginativos e expressivos. Tais aspectos provocam interações sociais capazes de

estimular nelas a colaboração, o cuidado com o ambiente e a troca de saberes. A experiência com a natureza permitiu ao Enzo (fotografia 2) explorar, investigar e se expressar de diversas maneiras. De acordo com a visão SHC, a criança não nasce pronta e nem se forma por si mesma, é no conjunto dessas relações sociais que incentivam a investigação e a curiosidade que se dá seu desenvolvimento.

A fotografia 6, apresentada logo abaixo, foi compartilhada no coletivo de professores representando diversas experiências. As crianças conseguem criar, recriar e representar a sua história individual e coletiva. A aprendizagem dessas crianças se constrói na e pela interação com outras pessoas no seu ambiente. A criação é produto de diversas experiências sensoriais individuais e coletivas que oferecem conclusões específicas. Os materiais coletados como folhas e gravetos se transformam em histórias, como na fotografia 4, de autoria da Professora Rosana, que registra e compartilha sua admiração pelo relato de sua aluna Maria Clara, 5 anos, contando que “fez uma raposa tocando flauta”.

Nos exemplos retratados, a cadeia criativa apresenta-se como uma proposta para organizar trabalhos coletivos em que as crianças constroem possibilidades de representação da natureza por meio da observação incentivada pelas professoras em um ambiente de diálogo, compartilhando diferentes pontos de vista.

Fotografia 4 – Composição com os elementos da natureza I



Fonte: Acervo da escola. Autora Professora Rosana e sua aluna Maria Clara

Na imagem anterior, a possibilidade de coleta e manipulação de materiais naturais como água, plantas, terra e reações químicas como o fogo, propõe a exploração e construção de novos significados. É possível visualizar o movimento e a constituição de cadeia criativa nos diferentes elos envolvendo as crianças e professoras no ensino presencial, as crianças e as famílias no ensino remoto que retratam as experiências com a natureza e a formação de professores quando refletem sobre as imagens compartilhadas. Esse contato proporciona uma variedade de vivências que despertam a curiosidade e assim provocam a investigação, pois, ao explorar os elementos naturais com a mediação do adulto, as crianças levantam hipóteses, confrontam ideias e, com isso, podem desenhar, registrar, modelar com significado. Os resultados das diferentes atividades são imagens que constituem as narrativas digitais multimodais e apresentam-se como um instrumento para a formação de professores.

Fotografia 5 – Texturas e alturas



Fonte: Acervo da Escola.
Autora: Professora Fabiane Paes

Os contextos de aprendizagem são espaços com elementos que provocam desafios nas crianças. A professora Fabiane, provocada pela estética construída no contato da criança com a natureza, compartilhou a imagem ao lado, com o grupo de professoras. Nessa análise multimodal, a posição da professora em relação à criança, o brilho do olhar retratado no momento do “click” e a sensação da altura e textura da árvore, o equilíbrio na falta de um plano, os pés travados em cada um dos galhos é símbolo de desafio e contam muito sobre o que a professora quer dizer ao grupo de colegas. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), acreditar em uma imagem de menino ou de menina capaz e potente, exige criar contextos em que sejam possíveis espaços de observação para compreender as crianças como produtores de cultura que constroem conhecimento.

O ambiente da escola favorece essa investigação da natureza, mas, e as crianças que estão em casa, por conta do isolamento físico provocado pela pandemia? Será que também podem construir essas vivências com a natureza? Para Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação torna-se também uma oportunidade de “democratizar”, por assim dizer, o resultado do trabalho e inspirar outros educadores e outros contextos. Nos diferentes projetos que a escola pesquisada construiu, todos revelavam os registros reflexivos por narrativas compostas também por imagens que retratam as possibilidades das práticas educativas nesse contexto pandêmico.

A imagem abaixo teve como intencionalidade buscar formas de ouvir as crianças em suas casas e garantir seu direito de participação e experiências multissensoriais como plantar, construir tintas com temperos ou representações com elementos coletados na natureza. Na fotografia 6, Felipe, 6 anos, compartilha com seus amigos a sua experiência de observar o desenvolvimento da planta. Seu olhar de satisfação em relatar a atividade e o clique certo da professora ao registrar esse momento demonstra as possibilidades de um trabalho encadeado no tema da natureza em diferentes ambientes da escola: no presencial e no remoto. Esse mesmo olhar curioso, se assemelha ao olhar de Enzo (fotografia 3), ou mesmo o olhar de satisfação da criança registrado pela professora Fabiane (fotografia 5).

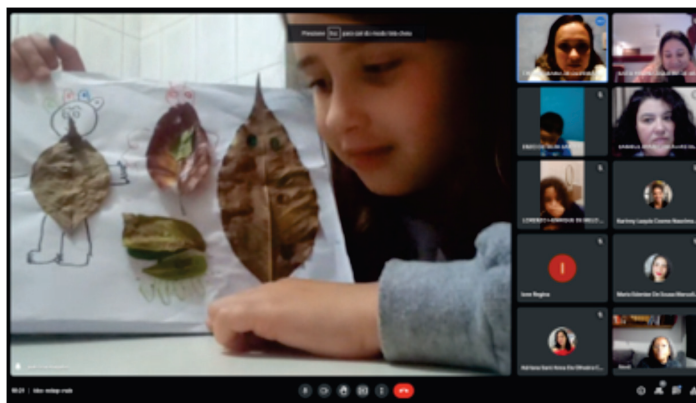
Fotografia 6 – Telas afetivas



Fonte: Acervo da Escola. Autora: Professora Dirce

Construir esses contextos de aprendizagens entre telas vinculados ao que as crianças estão realizando no ensino remoto, cria uma maneira de organizar formas de investigação e curiosidade, fazendo conexões com a escola presencial para utilizar todos os sentidos, sensibilidade e descoberta. A fotografia 7, logo abaixo, apresenta um registro do “Diário da Criança” da Giovana, 6 anos, que compartilha sua criação com elementos da natureza. A horta, as árvores, as sementes, as folhas, os insetos, as plantas, a areia, a terra, os galhos são materiais de investigação da natureza que muitas vezes são deixados de lado e não vividos com uma experiência. Brincar com os materiais naturais permite desenvolver a observação e a produção de conhecimentos.

Fotografia 7 – Composição com Elementos da Natureza II



Fonte: acervo da escola. Autora Professora Dirce

Isso só é possível com a mediação de um familiar, para um “estar junto” nesse novo contexto de aprendizagem entre telas. A professora não consegue observar o processo das propostas pedagógicas por inteiro e nem a forma como chegam até as crianças. São novos diálogos que mantêm as relações próximas entre a escola e as famílias e que compreendem a importância de divulgar suas ações. A experiência entre telas demonstra que é possível organizar outros contextos de aprendizagem que sejam acolhedores e desafiantes, onde a criança possa experimentar, explorar e atuar. Jamais substituem a experiência presencial da escola, porém, podem diminuir os prejuízos causados pelo isolamento físico.

Esses movimentos de compartilhar as imagens em Cadeia Criativa, envolvendo professores, crianças e famílias, por meio de suas narrativas digitais analisadas de forma multimodal abrem a possibilidade de diálogo entre a família e as educadoras sobre a criança. É necessário assumir a responsabilidade ética e incentivar os espaços para práticas discursivas dialógicas para potencializar e desencadear essa reflexão em diferentes contextos.

Considerações para um pós-pandemia

A formação em rede intencional interligada envolvendo toda a comunidade – educadores, famílias e crianças – é essencial para refletir sobre as concepções amarradas e enrijecidas que ainda encontram-se nas escolas de educação infantil. Portanto, a Cadeia Criativa, no contexto desse trabalho, composta pelas atividades multissensoriais, nos diferentes ambientes da escola, remoto e presencial, visa possibilitar que novos significados sejam criados. A análise das narrativas elaboradas não só pelas professoras, mas também pelas escolhas das famílias, tem muito a contar sobre essas concepções que permeiam as práticas oferecidas às crianças.

As imagens compartilhadas em diferentes espaços educativos trazem a oportunidade de criar e recriar sobre o processo de investigação e construção de conhecimento, cuja representação se faz por meio do diálogo com a comunidade educativa. Essas imagens por si só não produzem novas aprendizagens. A documentação digital compartilhada provoca reflexões e colabora nas decisões de novos caminhos na prática pedagógica. É preciso uma formação para toda a comunidade, em busca de dialogar sobre os modos alternativos de representação, oferecendo formação teórica, crítica, ética e estética.

A documentação digital refletida pode ser considerada como ponto de encontro e objeto de estudo, cuja principal função é combinar vozes distintas para trazer o acesso a novos conhecimentos e à divulgação da identidade da escola. Analisando as expectativas, intenções e valores, observa-se que os significados para a utilização de propostas de registros pedagógicos digitais podem ser construídos dentro de contextos diferentes e relacionados com suas respectivas concepções de infância, criança e escola.

Enfim, as narrativas digitais multimodais contribuem para compreender a criança e seu processo sócio-histórico-cultural, reconhecendo as diferenças individuais em conexão com o ambiente em que ela participa. Os registros reflexivos permitem que as professoras observem, interpretem e reflitam sobre seu planejamento, revelando especificidades de seu

trabalho. Esse novo modo de organização, envolvendo toda a comunidade escolar, a partir de diferentes olhares colaborativos, pode constituir-se numa Cadeia Criativa, que estabelece um entrelace das atividades produzidas de forma presencial ou remota que torna possível a transformação sócio-histórico-cultural, pautada no comprometimento com a melhoria da qualidade na educação da infância.

Referências

CAEIRO, Alberto [Fernando Pessoa]. O meu olhar é nítido como um girassol. *In*: SAVAGET, Luciana (org.). **Obra poética de Fernando Pessoa**: v. 2. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2016.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social Semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 3. ed. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2015.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. *In*: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos (org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas**: língua estrangeira. 1. ed. v. 1. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 15-34.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, UFPel, on-line, v. 1, p. 01-12, 2015.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

A ESCOLA COMO LUGAR DE ESCUTA E
RESSIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS NESSE MOMENTO
DE PANDEMIA



Cristina Ramos da Silva
PUC-SP

Cristina Rosa David Pereira da Silva
PUC-SP

Laurizete Ferragut Passos
PUC-SP

*[...] que a importância de uma coisa não se mede com
fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que
a importância de uma coisa há que ser medida pelo en-
cantamento que a coisa produza em nós.*

(BARROS, 2018, p. 43)

Por meio das palavras de Barros (2018, p. 43), iniciamos o capítulo demonstrando a importância e o valor que damos aos sentimentos e emoções vividos pelas crianças em tempos de afastamento social e retomada ao ensino presencial e, desta forma, fazemos um convite para uma reflexão sobre o papel da educação de alunos e educadores neste período que estamos vivendo: a pandemia do coronavírus, o distanciamento social e a escola fechada, bem retratado nas palavras de Didonet

(2021, p. 01) – o não ir à escola, por estar fechada, tornou consciente e acentuou o sentimento das crianças de pertencimento àquele espaço de convivência, de interações, de conhecimento de mundo. Está colocado nesse texto, o olhar de duas diretoras de escolas da rede privada de São Paulo que trabalham na educação infantil e anos iniciais.

A coletânea de mini-histórias e fotografias feitas pelas famílias e profissionais da educação que trazemos, tem o propósito de apresentar a educação reinventada em tempos de pandemia, pela poética da infância. Entre uma cena capturada e outra, é possível fazer uma análise e assim discutir e refletir sobre a problemática da Covid-19 para além da ameaça à saúde física das crianças, observando como as relações se estabeleceram nesse processo entre indivíduos e, como o espaço e o tempo foram marcadores tão desafiadores. A discussão em questão gira em torno dos direitos da infância e de ser criança em qualquer hora ou lugar, e como estes direitos entraram em risco de serem extintos em tão pouco tempo.

Este capítulo torna-se um potencial documento histórico à medida que apresenta retratos da infância vivida e das histórias narradas por quem esteve presente, vivenciando as contradições colocadas entre o fazer pedagógico na primeira infância e a possibilidade de a escola se tornar um espaço de ameaça à vida.

Durante os meses em que vivemos em isolamento, as crianças puderam conviver mais com suas famílias e criar mais vínculos, assim como interagir com coisas novas, seja pelas telas da televisão, do computador ou do celular. Essas relações, de certa forma mais fortes e que se estabeleceram entre as crianças e suas famílias, renderam muitos momentos de interação com os colegas de classe e novos conhecimentos, que foram possíveis por meio de uma boa conexão de internet e com a programação de aulas on-line da escola e de momentos de interação para a educação infantil.

A preocupação está no dia a dia em casa, num ambiente onde os afazeres do lar estão presentes, assim como os trabalhos em *home office*, mas é necessário lembrar que as crianças continuam se desenvolvendo em todos os momentos, independentemente das mudanças no ambiente.

Nesse tempo vivenciado pelas crianças fora da escola, muitas vezes esqueceu-se de entender o quanto elas aprenderam ou os medos e ansios que surgiram dentro de casa, quais caminhos seus conhecimentos percorreram? A criança é um aprendiz nato e atento às questões do entorno e acontecimentos.

As diferenças entre o referencial de infância de alguns anos atrás e o de hoje são muito evidentes. Como é pensada uma escola que leva as atividades e a aprendizagem para dentro de casa? Temos nos debruçado no estudo e na pesquisa para entender essa criança de maneira integral em todas as suas particularidades. E é do território do chão da escola que falaremos dessa criança: da sua vida, suas expressões, sua história e de como ela retornou para a escola na reabertura em outubro de 2020, de forma gradual e, que vem acontecendo até hoje, com aulas presenciais e respeito aos protocolos.

Dar espaço, lugar e tempo a elas, para falarem, narrarem suas histórias e se expressarem através da arte, da dança, do desenho e da música é um grande exercício de escuta ativa, e é possível compreendê-las através dos seus relatos e do que elas dizem nas entrelinhas – as narrativas são potencializadoras de descobertas pelas e para as crianças. Segundo Ramos (2019):

Nesse sentido, não é o que foi contado que é mais importante, mas o sentimento aflorado, o sentido que se dá para essa memória, como é ressignificada. É essa a história que tomamos para nós e na qual nos reconhecemos. (RAMOS, 2019, p. 33).

As crianças se mostram de muitas maneiras além da fala. Desenhar ou narrar sua história contribui para a elaboração de seu pensamento, para a organização e para a representação da realidade. Os registros de imagens congelando aquele momento único e especial também nos contam muitas coisas.

Imagem 1 – Entrega dos kits de material



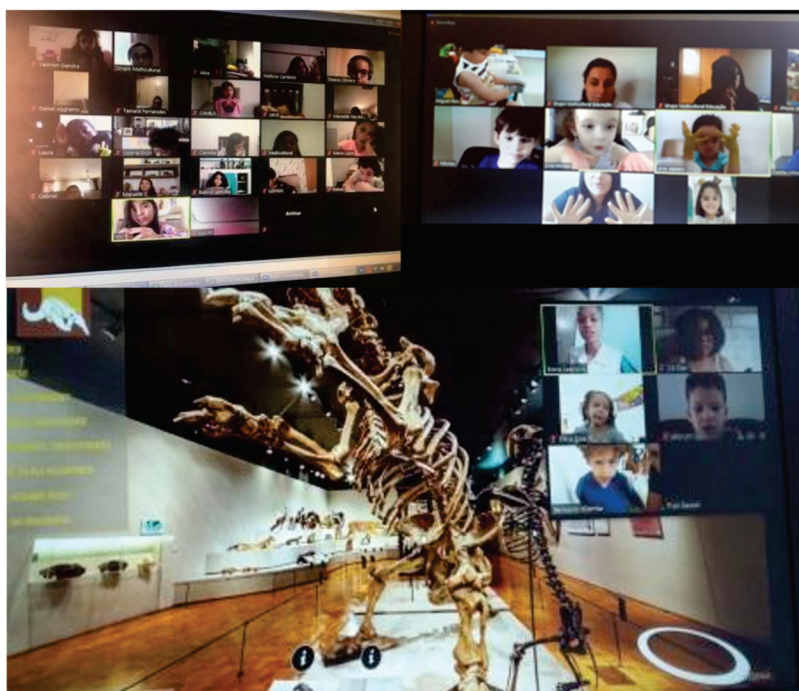
Fonte: acervo das autoras (2020)

A escola precisa ser o espaço da beleza, da delicadeza, do conhecimento, da escuta, das relações. Durante o isolamento social, com as escolas fechadas, abriram-se caminhos para interações on-line, realizadas através de plataformas como o Zoom, na qual a professora se relacionava com as crianças e com suas famílias, mantendo o vínculo e levando um pouco do cotidiano da escola para dentro da casa do aluno. Assim, de acordo com a imagem 1, desenvolvemos kits de materiais para a criança organizar sua rotina de atividades com materiais adaptados, mediante o planejamento de propostas de atividades para serem realizadas com a família. Para as crianças do Ensino Fundamental, os materiais propiciaram todo o apoio necessário. Tudo preparado com muito carinho pela equipe de professores da escola, de acordo com as atividades planejadas. As famílias e as crianças relataram e fotografaram momentos incríveis de aconchego, realização e aproximação familiar.

Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um sentir com outro. [...] (ALMEIDA, 2006, p. 42).

Almeida (2006), nessa passagem, nos convoca a cuidar do outro. Nesse tempo em que estamos vivendo, é fundamental ter um olhar para o outro com empatia e através de gestos simples, de atenção e escuta, podemos fazer a diferença na vida das crianças.

Imagem 2 – Interagindo por janelas



Fonte: acervo das autoras (2020)

No retorno, em outubro de 2020, com as atividades de acolhimento, respeitando os protocolos sanitários previstos, tivemos todos os nossos esforços direcionados à recepção e apoio não só para as crianças, como também para as famílias. Na imagem 2, as interações aconteceram pelas janelas, com a preocupação de acolhê-las e escutá-las nessa nova etapa, o que foi significativo. Organizamos momentos de escuta, um gesto que envolve afeto, cuidado e, principalmente, disponibilidade. Preparamos para escutar, pois ao fazê-lo, temos a possibilidade de conhecer melhor o outro, de trabalhar esse processo não só com perguntas, mas

observando o que as crianças expressam de diferentes maneiras: com a fala, com o olhar, com gestos. Assim, é sempre uma escuta pautada na ética, no respeito e na presença efetiva, com todo cuidado para o tempo e o espaço da criança.

Tonucci (1997) nos mostra por meio de desenhos e diálogos, como escutar as crianças com leveza e bom humor. Os desenhos falam, se comunicam conosco, mostram outros modos de expressão. É imprescindível entender que a criança não pode ser inserida no mundo adulto, ela tem suas características, necessidades, desejos e sonhos.

Imagem 3 – Momentos



Fonte: acervo das autoras (2020)

Momentos de afeto e emoções retratados por gestos e desenhos, como nos mostra a imagem 3 são abordados por Friedmann (2020, p. 68), que complementa Tonucci ao pontuar as expressões das crianças, presentes o tempo todo:

As falas dos corpos aparecem a toda hora: em brincadeiras, reações, produções. O tempo todo, as crianças fazem gestos, movimentos, rabiscam, falam sozinhas ou com outros, reagem expressivamente a situações, imagens, palavras... Nem precisamos provocar: elas estão sempre reverberando vozes e narrativas. (FRIEDMANN, 2020, p. 68).

A autora pontua quatro perguntas que foram básicas para o retorno durante a pandemia: “Por que escutar? Para que escutar? O que fazemos com o que escutamos? Como damos devolutivas do que escutamos?” (Idem, p. 140). Assim, nossas reflexões foram pautadas na escuta e observação das crianças em suas trocas de possibilidades de afetos, desafios e acolhimento.

Todas as fotos e falas das crianças foram colhidas pelos professores e autorizadas pela família e pela própria criança. Questões como se gostariam que identificássemos seu nome nas fotos ou não, ou apenas a letra inicial do seu nome, também foram divididas com elas. Em muitos momentos, as fotos foram divididas com as crianças, que puderam apreciá-las e validá-las.

Barbosa (2018), em uma entrevista sobre a BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017), esclarece um ponto muito significativo sobre o momento em que se estabelecem os direitos das crianças. A criança também é um sujeito de direitos. Não se pode esquecer que há documentos que garantem o acesso à educação, saúde e cultura, como bem colocado na Constituição Federal Brasileira (1988). Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), regulamenta o artigo de proteção e garantia de direitos e sua condição de desenvolvimento em que se encontram como prioridade absoluta. Nessa direção, Barbosa (2018) nos atenta para a importância de pensarmos um currículo que traga em seus princípios esses direitos:

Pensamos que o direito a aprender a conviver é algo fundamental e somente pode ser aprendido na vivência coletiva e diversificada da escola. Conviver com os outros traz em si a possibilidade de aprender a conhecer-se, pois evidencia a alteridade e garante a constituição do sujeito como um ser social. [...], aprendendo a participar de grupos diferentes, tendo a possibilidade de expressar suas impressões, sentimentos, ideias, etc. (BARBOSA, 2018, p. 10).

Imagem 4 – Momentos no parque



Fonte: acervo das autoras (2020)

As crianças que retornaram à escola ainda em 2020 estavam muito animadas e ansiosas para ver como tudo estava: sua sala, o parque e se todos os amigos viriam, e como nos mostra a imagem 4, exploraram todos os cantos das escolas. Foi uma felicidade para todos, momentos marcantes e emocionantes por parte das crianças e dos adultos ali envolvidos. As crianças puderam relatar situações do convívio familiar, de como foram as brincadeiras em casa e os relacionamentos com irmãos. Os filhos únicos contaram sobre a falta dos coleguinhas e, tímidos, contaram que queriam brincar, mas que os pais não tinham muito tempo para isso. Relataram também a felicidade de retornar para o convívio escolar e pudemos observar através dos traçados, pinturas e desenhos das crianças, a motivação, felicidade e entusiasmo que trouxeram quando voltaram às escolas, como bem ilustram as imagens 5 e 6.

Imagem 5 – Emoção em cores e flores



Imagem 6 – Texturas e sentimentos



Fonte: acervo das autoras (2021)

O retorno cuidadoso das crianças foi repleto de muita emoção. Elas visitaram as instalações como se fosse a primeira vez, já que não estavam ali há tanto tempo. Observaram os móveis, os brinquedos, a cadeira onde se sentavam, passaram pelo parque. Os olhares atentos expressavam as curiosidades, as saudades e a vontade de brincar, é claro!

Foi muito importante dar espaço e tempo para que as crianças pudessem se expressar dessa forma, dando vazão às suas emoções, desejos e pensamentos, bem como para se expressar através de movimentos, brincadeiras e exteriorizar todos os sentimentos e emoções que estavam represados, devido ao tempo de isolamento, a partir de suas próprias vozes.

Imagem 7 – Chuvas de verão: uma tarde na escola



Fonte: acervo das autoras (2020)

Na imagem 7, após uma chuva da tarde, algumas crianças se aventuraram a sair para o parque. Estava uma temperatura muito agradável e, ao observarem o local todo molhado, não se intimidaram e tiraram os sapatos para sentir na pele a água da chuva nos cascalhos. Momento único de emoção.

Queremos ressaltar o quanto a educação socioemocional é importante, principalmente neste período de volta às aulas, pois as crianças trazem para a escola seus medos, angústias e frustrações. Para tornar o ambiente escolar o mais saudável possível é necessário tornar a atmosfera

da sala de aula em um ambiente seguro, de transformação e superação. Dessa forma, trazer um olhar de ressignificação. Resignificar é atribuir um novo sentido a acontecimentos por meio da mudança da nossa visão de mundo. E se o mundo inteiro mudou diante deste cenário inédito que é a pandemia, ressignificar a escola e a volta às aulas envolve entrelaçar também os espaços da família.

Os cuidados com os protocolos permeavam todas as nossas ações e trabalhar esses hábitos com as crianças foi brando. O uso da máscara e o distanciamento das crianças de um grupo e outro foi assimilado com muita tranquilidade por parte delas. Optamos por trabalhar com o conceito de bolhas: as crianças foram divididas em grupos, no qual se relacionam entre si e com os adultos responsáveis, mas não com crianças de outras bolhas. Os espaços assim como os brinquedos de uso comum são devidamente higienizados após o uso de cada grupo. Reforçamos os combinados de convivência, a importância da corresponsabilidade e das relações pautadas na afetividade, no diálogo e na prática constante da gratidão.

Todos os pontos acima precisam ser considerados e revistos a todo momento, para que seja possível entender o que as crianças estão vivendo. Com certeza eles estarão em nossas avaliações e pesquisas por mais alguns anos. O excerto de Santos (2020) vem ao encontro das necessidades que emergem ao pensarmos e planejarmos uma escola que acolha as diferenças, os anseios, as singularidades:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. (SANTOS, 2020, p. 32).

As irmãs Abelleira (BARDANCA; BARDANCA, 2018)⁵ nos relatam sobre a importância de brincar, de imaginar, de dramatizar, que são aspectos fortemente trabalhados. Ações que nesses momentos foram imprescindíveis para que as crianças se sentissem confortáveis e seguras no espaço escolar. Como anunciam as autoras, a necessidade

das crianças terem espaço para se expressarem com a fala, sentimentos, sonhos e as fantasias:

Brincar de imaginar que somos outros é uma das atividades mais prazerosas e libertadoras que desenvolvemos em nossa vida, inclusive quando adultos. Comportarmo-nos como se fôssemos e sonharmos que somos necessitam tão somente de imaginação, tranquilidade e tempo para fazê-lo. [...] É por isso que damos tanta importância a essa brincadeira, que, às vezes, é iniciada por uma única criança e pode ser que outras se juntem a ela ou que sua fantasia seja tão potente que não necessite de mais ninguém. A única coisa que nós, as professoras, temos que fazer é observar, sendo respeitosas com essa atividade tão íntima, tão privada e tão libertadora. (BARDANCA; BARDANCA, 2018, p. 143).

Para escutar as crianças, precisávamos ativar nossos corações. Escutar o que falam e o que não falam; escutar o corpo, as expressões, as brincadeiras; escutar a sala, o espaço do brincar; escutar as interações. Abrir nossos corações e escutar. Um olhar, um gesto, um toque, um carinho.

Criamos possibilidades para que as crianças fossem agentes de suas próprias histórias: foram propostos teatros, contos, danças e brincadeiras para que as crianças pudessem compartilhar seus anseios. As professoras se mantiveram atentas de forma a garantir o suporte e o carinho necessários em cada fala e vivência, e organizaram atividades sensíveis para o bem-estar e o aprendizado das crianças, visando a emoção do encontro e a felicidade na troca com os colegas, como é possível ver na imagem 8.

Imagem 8 – A felicidade no encontro e reencontro



Fonte: acervo das autoras (2021)

O retorno dos bebês aconteceu de forma gradativa. Muitos só tiveram contato com a família. Os passeios ao ar livre diminuíram e as visitas também, devido à quarentena. O mundo que tinham em mente era fundamentado somente no que viam no dia a dia nos mesmos locais. Por isso a necessidade de acolher essas crianças e pensar o que era mais importante para elas naquele momento. Os bebês não têm a linguagem da fala, então como escutá-los? Quais estratégias as professoras precisavam dispor para que essa comunicação se estabelecesse mais rapidamente?

Sabemos que o bebê tem potencial para se comunicar desde o nascimento, numa relação de tranquilidade e segurança (imagem 9). Estabelecer esse vínculo através de sorrisos, nossas falas sobre o que vamos fazer e explicitando os cuidados, é fundamental para que ele aproveite bem todas as experiências vividas. A saúde mental e a socialização são dois aspectos importantes tratados e abordados por Falk:

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais de saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. (FALK, 2016, p. 57).

Imagem 9 – Momentos de pura exploração



Fonte: acervo das autoras (2021)

Diante do exposto, pode-se ver que a escola, no momento de pandemia, continuou tendo um papel fundamental para as crianças, mesmo de forma remota através de uma tela, no acolhimento desde outubro de 2020 e durante o primeiro semestre de 2021. Escutar as crianças direcionou nosso pensamento para um currículo mais flexível e que atendesse às necessidades do momento. E através das experiências vividas na pandemia e pela pandemia, atribuir novos significados e ressignificar podem contribuir significativamente para a saúde física e emocional das crianças.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade.* São Paulo. Edições Loyola, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência - uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 9-13, abr. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BARDANCA, Angelis Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. São Paulo: Editora Phorte, 2018.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: A segunda infância. São Paulo: Editora Planeta, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 12 jul. 2021.

DIDONET, Vital. **A educação em tempo de pandemia**: Fala na I Semana Estadual de Valorização da Primeira Infância e VI Semana de Valorização da Primeira Infância do TJERJ, 2021.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pickler** – Educação Infantil. São Paulo: Editora Ominisciência, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

RAMOS, Silva Cristina. **Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas**: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho. 131 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Editora Almedina, 2020.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E OS PROTOCOLOS DE
CUIDADOS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE PARCEIRA EM SÃO PAULO



Daiane Aparecida Borges do Nascimento
PUC-SP

Leila Bitencourt Schmeing
PUC-SP

Dilma Antunes Silva
Unifesp

Introdução

A estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito mais de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença do meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. [...]
(Manoel de Barros, *Caso de amor*, 2015)

Iniciamos a escrita deste texto recuperando um trecho da poesia do saudoso Manoel de Barros e, parafraseando o poeta, nos lembramos do recente período em que a escola esteve fechada. Naqueles primeiros meses, seu fechamento serviu para proteger vidas e evitar a propagação de um vírus mortal. A escola, queremos acreditar, não esteve abandonada e desprezada, não por seus principais protagonistas – professoras(es), funcionários, crianças, famílias... Desprezo e abandono, o Brasil viu e sentiu (e vem resistindo!) em relação às mais de 570 mil vidas ceifadas pela Covid-19. Por estas vidas (crianças, adolescentes, jovens, adultos de diferentes idades, com os mais diversos sonhos de futuro – um futuro que para elas não chegou) nossos corações estão abafados pelas margens. Isto é, estão apertados, sangrando. Entretanto, cabe-nos, ainda que por um pouco mais, não se sabe o quanto, caminhar. Pela estrada vão muitos outros como nós, munidos de esperança. É a esperança que nos dá sentido.

Disse o poeta “[...] eu ensino para ela como se comportar na solidão [...]” (BARROS, 2015, p. 150). Com as crianças somos chamadas todos os dias a aprender novas formas de se comportar, de se inventar e se descobrir gente. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que contempla concepções e práticas pedagógicas diferenciadas em relação a outros segmentos educativos, realizar o atendimento de bebês e crianças pequeninhas de forma presencial, em meio a implementação de diversos protocolos de (*bio*)segurança, nos pareceu, desde a primeira promessa de retorno, bastante desafiador. Oportunizar experiências significativas visando o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças, revelou-se tarefa um tanto mais complexa.

Partindo do pressuposto de que os eixos da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, indagamos sobre como as crianças têm interagido entre elas, com suas professoras, com o espaço, com os materiais, estando circunscritas a espaços previamente delimitados na sala ou em outros ambientes do Centro de Educação Infantil (CEI). Sua corporeidade, sua ousadia e sua liberdade terão vez e voz na escola da infância em contexto de pandemia? Tomando o corpo infantil como lugar do verbo (COUTINHO, 2012) e balizando-nos na concepção de bebês e crianças ativos e protagonistas ao longo do seu desenvolvimento, apresentamos

uma cena transcorrida em um CEI Parceiro¹ da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME -SP), e indagamos: quais aprendizagens e quais sentidos podem ser revelados? Que “leituras-sentimento de si e dos outros” e do mundo (ARROYO; SILVA, 2012, p. 16), tais experiências promovem?

Lembremos, tal como destaca Schmeing (2019): a docência para e com bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos constitui-se, entre outras especificidades, da presença marcante de gestos e atitudes de afetividade, da observação sensível, da escuta ativa; permeada por diferentes tipos de interações e brincadeiras que, por meio de experiências múltiplas, envolvam a exploração de diferentes linguagens em espaços diversos.

De quando a estrada ficou deserta

Em meados de fevereiro de 2020, quando foram noticiados os primeiros casos de infecção por meio da Covid-19, o país entrou em estado de alerta. Decorrente do agravamento da crise sanitária global e do alastramento de casos em nosso território, diferentes medidas para contenção do vírus foram tomadas, incluindo o fechamento de escolas. O vírus, com seus efeitos devastadores, encontrou no Brasil condições favoráveis para sua propagação, apesar de todos os esforços despendidos por governos locais e de grande parte da população. Vimos converterem-se em necropolítica o desestímulo quanto às medidas de distanciamento social, etiqueta respiratória e autocuidados, bem como os descompassos do Ministério da Saúde para o combate da pandemia, entre outros temas relacionados à crise ética na política brasileira.

No estado de São Paulo, o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, dispôs sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo novo coronavírus, bem como sobre recomendações no setor privado estadual, abarcando no artigo 1º inciso II a suspensão de aulas no âmbito da Secretaria da Educação (Seduc-SP), de

1 É uma instituição educacional (prédio da prefeitura ou alugado) que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, sendo administrado por entidade sem fins lucrativos que estabelece convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

forma gradual a partir de 23 de março do mesmo ano. Na continuidade, o governo paulista determinou, por meio do Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, medida de quarentena para a metrópole. Tais medidas desencadearam no fechamento das escolas e reorganização do calendário escolar com adoção do ensino remoto emergencial (ERE).

No âmbito da cidade de São Paulo, a RME-SP, seguindo as orientações do Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, que definiu a situação de emergência no município paulista e o Decreto nº 59.298, de 23 de março de 2020, que suspendeu o atendimento presencial ao público em diferentes estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, compreendidos como não essenciais, conseqüentemente houve a interrupção do atendimento educacional desde a educação infantil, como medida para reduzir a taxa de transmissibilidade do vírus. Creches/CEIs e pré-escolas tornaram-se espaços silenciosos durante todo longo período em que os bebês e as crianças bem pequenas não estiveram lá.

A Instrução Normativa SME nº 13, de 19 de março de 2020, estabeleceu a antecipação do período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira devido à situação de emergência no município de São Paulo. O isolamento social exigiu novos encaminhamentos para garantir a aprendizagem de bebês e crianças, sendo regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 15, de 08 de abril de 2020, o processo de aprendizagem prioritariamente por meio de material impresso enviado por correio às casas dos educandos (Trilhas de Aprendizagem) e complementarmente em ambiente virtual cedido pelo Google Classroom (as unidades também utilizaram as redes sociais para acessar as famílias).

Assim, no transcorrer do ano de 2020, o trabalho pedagógico assumiu novas características; foi transportado para o ambiente remoto e exigiu de todos os sujeitos escolares e parceiros (famílias) novos modos e tempos de vida e de viver a educação na primeira infância. O cenário de mudanças revelou antigos desafios enfrentados pela Educação Infantil e outros que ainda eram desconhecidos na perspectiva de repensar as práticas pedagógicas para que, de diferentes formas, os fazeres docentes pudessem atingir os educandos, mesmo que remotamente. Teve início,

nesse contexto, uma batalha árdua na vida dos gestores e docentes da educação, que envolvia o enfrentamento da situação de calamidade sem abrir mão dos espaços e momentos de interação e diálogo com as famílias de bebês e crianças pequenas por meio das propostas pedagógicas significativas e possíveis de serem realizadas no ambiente doméstico. Muitas foram as dificuldades encontradas tanto pelos profissionais da educação como pelas famílias/responsáveis e pelas próprias crianças, visto as condições de acesso e conectividade à internet, gestão do tempo etc.

Retorno das atividades presenciais na educação infantil na RME-SP

O ano letivo de 2021 para as unidades educacionais do município paulista iniciou com novos desafios devido a publicação da Instrução Normativa SME nº 1, de 28 de janeiro de 2021, que regulamentou o retorno de 35% (por turno de funcionamento) dos estudantes às atividades presenciais, mesmo com o processo de vacinação² ainda embrionário no nosso país. A Secretaria Municipal de Educação (SME) juntamente com as Diretorias Regionais de Educação (DRE) realizaram pesquisa de interesse com as famílias/responsáveis referente ao retorno dos bebês e crianças. Inicialmente o critério utilizado para garantia de vaga no atendimento foi o de crianças com maior idade, bebês e crianças que tenham irmãos mais velhos na mesma unidade educacional e crianças em situação de vulnerabilidade. Assim, durante as reuniões de planejamento, a comunidade escolar construiu o Plano de Retorno às Atividades Presenciais, a partir da discussão sobre os protocolos de saúde, medidas de segurança sanitária adotadas, protocolos internos e a organização de atendimento presencial e remoto.

Essa mudança no atendimento educacional implicou uma reestruturação do sistema escolar a partir do Protocolo Volta às Aulas – Versão II, Janeiro 2021. O Protocolo Volta às Aulas apresenta-se em quatro pilares: segurança dos profissionais e crianças; orientação e comunicação;

2 A vacinação no Brasil iniciou no dia 17 de janeiro de 2021, após aprovação pela Anvisa do uso emergencial da vacina da Coronavac do laboratório Chinês em parceria com o Instituto Butantã e a vacina da Astrazeneca da Universidade de Oxford em conjunto com o Instituto Oswaldo Cruz.

organização dos tempos e espaços; garantia de direitos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2021, p. 03). A parte inicial do documento aborda 6 eixos: 1. Formação – saúde; 2. Plano de comunicação; 3. Organização dos ambientes; 4. Plano de fluxo institucional; 5. Práticas de segurança; 6. Protocolo de higiene e desinfecção. Posteriormente, foram contemplados os protocolos construídos para cada um dos segmentos da RME-SP. Destaca-se os protocolos dos CEIs Parceiros que possuem particularidades pontuais, visto que a maior parte das unidades conveniadas são casas adaptadas. De modo geral, torna-se um desafio para todas as unidades de educação infantil garantir as vivências de desenvolvimento e aprendizagem embasadas nos eixos estruturantes da educação infantil – interação e brincadeiras – e, ao mesmo tempo, garantir a segurança com os cuidados com a saúde.

Diante desse cenário, uma parcela dos bebês e crianças retornaram ao ambiente escolar a partir dia 15 de fevereiro, enquanto os outros continuaram no ensino remoto, entretanto, com aproximadamente um mês de atendimento enfrentou-se o período mais violento da pandemia, tendo novamente o fechamento das escolas em razão da situação de emergência. Assim, a suspensão do atendimento foi regulamentada pela Instrução Normativa SME nº 07, de 12 de março de 2021, e Instrução Normativa nº 8, de 31 de março de 2021, que anteciparam o período de recesso, e o Decreto nº 60.131, de 18 de março de 2021, que adiantou feriados³.

Posterior a esse período de suspensão, foi realizado novo cadastro para o retorno às atividades presenciais com prioridade ao atendimento aos filhos de profissionais dos serviços essenciais (saúde, educação, assistência social, transporte público, segurança e serviço funerário), respeitando o percentual de 35% dos educandos.

Retomar o atendimento presencial na educação infantil em tempos de pandemia representou uma mistura de sentimentos para os profissionais da educação, pois, se por um lado tinham consciência acerca da

3 O Decreto nº 60.131, de 18 mar. 2021 apresentou um cronograma com a antecipação de feriados que estão dispostos a seguir: foram antecipados para os dias 26, 29, 30 e 31 de março e 1º de abril de 2021 os feriados de *Corpus Christi* e do Dia da Consciência Negra do ano de 2021 e os feriados do aniversário de São Paulo 2022, de *Corpus Christi* e do Dia da Consciência Negra do ano de 2022.

importância do papel social da instituição na vida dos bebês e das crianças, por outro, havia o temor e a presente ameaça de contágio por Covid-19.

Conforme mencionado anteriormente, este texto traz uma vivência educativa realizada em um CEI Parceiro, localizado em um bairro periférico da zona leste de São Paulo, durante o período de atendimento presencial no primeiro semestre de 2021. À guisa de contextualização, segundo Nascimento (2020), o atendimento educacional para a faixa etária de 0 a 3 anos é realizado predominantemente por Organizações da Sociedade Civil (OSCs), totalizando 85% do atendimento em creches/CEIs na RME-SP.

A política de convênios entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as OSCs configura-se como medida para diminuir a fila de espera por vaga em creches/CEI por meio da ampliação da cobertura de vagas, com prioridade para os territórios de vulnerabilidade, contudo com um custo mais baixo. Essa redução de gastos possivelmente implica na infraestrutura de prédios/casas, quadro de recursos humanos, remuneração dos profissionais, jornada de trabalho docente, condições para formação continuada, entre outros aspectos relacionados à valorização do trabalho educativo desempenhado junto à primeira infância.

Dessa forma, tratar sobre a realidade do CEI Parceiro requer manifestar a luta por equidade de condições de trabalho para todos os funcionários que exercem suas funções em unidades de educação infantil, sejam escolas da rede direta ou parceira. Por fim, significa refletir sobre a necessidade de melhores subsídios para atuação profissional e a importância de o poder público valorizar a Educação Infantil, visto que as políticas educacionais ainda precisam avançar em relação à infância no município.

A cena

A imagem a seguir remete-se ao período de retomada gradual do atendimento educacional presencial na etapa da educação infantil. Revela um grupo de crianças explorando livros em um espaço da sala de

convivência, em parte iluminado pela luz solar que atravessa as vidraças, produzindo efeitos de sombra que completam a cena. Assim, delicadezas não captadas pelo enquadramento da fotografia são sugeridas, como a planta que compõe o cotidiano da turma na unidade de educação infantil.

Note-se ainda, que os pneus, utilizados como poltronas estão posicionados nas laterais dos campos delimitados em amarelo no chão, que servem para indicar a distância segura em que os sujeitos da prática educativa devem permanecer durante a realização de atividades em sala.

Imagem 1 – roda de leitura



Fonte: CEI Parceiro⁴, São Paulo (2021)

Em concordância com Cruz, Martins e Cruz (2021, p. 147), a “clareza sobre a identidade da Educação Infantil deve guiar o diálogo com outras áreas e contribuir para a qualidade da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, garantindo os direitos desses sujeitos, de

4 Agradecemos às crianças que protagonizaram esta cena, às famílias, educadoras, gestoras do CEI Parceiro e à educadora que realizou a fotografia pela cessão de direitos de uso da imagem para fins exclusivos deste texto. Desejamos a estas protagonistas da escola de infância uma caminhada completa, emocionante e cheia de sentidos e que possam, dia a dia, aprender umas com as outras/uns com os outros, a serem disponíveis para sonhar (BARROS, 2015), apesar das afrontas e desencantos que possam lhes cercar cotidianamente, como os espinheiros na estrada.

suas famílias e dos profissionais”. Nessa direção, o Currículo da Cidade Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) sublinha que as experiências vividas por bebês e crianças envolvem as diversas linguagens, sendo o conhecimento vivenciado na sua integralidade e não meramente fragmentado, ou seja, não é possível separar corpo e mente, brincar e aprender.

Ao analisarmos a fotografia em destaque, é possível inferir sobre a valorização das muitas linguagens da infância e sobre como a prática pedagógica busca atribuir sentido às vivências educativas das crianças. O registro capta um momento de contato com livros, e por meio dessa experimentação, tem-se a possibilidade de livre criação; estimulação da criatividade, ampliação do interesse por histórias e outros gêneros textuais, enriquecimento das possibilidades de participação em experiências que utilizem os portadores textuais como recurso segundo diferentes propósitos.

Além disso, a fotografia ajuda a revelar o cuidado na organização do espaço, a intencionalidade de proporcionar um ambiente seguro do ponto de vista sanitário, uma vez que as crianças estão relativamente distantes umas das outras. Tal prática pode ser considerada legítima, do ponto de vista do cumprimento dos protocolos construídos ao longo do ano de 2020. Na perspectiva da organização dos espaços educativos, a partir das especificidades da educação infantil, o papel docente é fundamental pois, através da sua intencionalidade na organização, na escolha dos materiais, no gerenciamento do tempo para que cada bebê e criança possa interagir de forma coerente com o ambiente, com os colegas e com os adultos é que a experiência se torna promotora de aprendizagem e desenvolvimento (SCHMEING, 2019).

Segundo a professora da referida turma da fotografia inicialmente foi trabalhado com as crianças os protocolos volta às aulas por meio de imagens, livros e rodas de conversa (foi e está sendo um trabalho contínuo). A educadora revelou a preocupação em propor experiências para as crianças que respeitassem os princípios da infância e concomitantemente garantissem a segurança e os cuidados com a saúde dos pequenos, assim, foi preciso oferecer materiais em quantidade adequada para cada criança,

organizar o espaço de modo a assegurar o distanciamento social e um ambiente aconchegante e significativo.

Dessa forma, percebe-se que a volta às aulas pressupôs um novo fazer no chão da escola, implicou reinventar as práticas educacionais a partir de um olhar mais cuidadoso, sensível e criativo da educadora ao propor as vivências para as crianças que fossem capazes de legitimar os direitos de aprendizagem de bebês e crianças e em especial dentro das possibilidades de cada unidade educacional garantir a proteção da vida em tempos tão nebulosos.

Algumas considerações

Diante do cenário de incertezas e profunda preocupação com as vidas, com a garantia de tempos e espaços seguros, cabe-nos refletir e tensionar se, apesar dos esforços constantes, as condições necessárias para a realização de uma Pedagogia da Infância estão sendo contempladas. Como as crianças na fotografia, procuramos jeitos, reinventamos modos, analisamos possibilidades, apesar das limitações ora impostas. Ainda assim, com frequência nos indagamos: fazemos, hoje, tudo o que é possível para melhor atender as crianças bem pequenas em creches/CEIs? De nossa parte – docentes, gestores escolares e demais profissionais de creche/CEIs – queremos acreditar que todo o possível tem sido feito, na esperança de que governantes, decisores de políticas públicas, gestores e técnicos educacionais também o façam. Como nos lembra Arroyo (2013, p. 123), a eles cabe a “maior parte: criar as condições materiais para que a escola seja uma mediação cultural, uma cultura em si (...)”.

Nessa direção, e em concordância com Cruz, Martins e Cruz (2021, p. 147), a oferta de educação infantil de qualidade requer “maior coordenação e comprometimento entre as gestões dos níveis municipal, estadual e federal e de colaboração intersetorial envolvendo Educação, Assistência Social e Saúde, entre outros setores”.

Cabe destacar que a RME-SP por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) vem de-

envolvendo discussões juntamente com a comunidade escolar sobre a importância da Rede de Proteção Sociocultural: unidade Educacional, família, comunidade e cidade. Nesse sentido, o estudo de Nascimento (2020) revelou que para a construção da qualidade da educação infantil é fundamental que haja o envolvimento e participação de todos os segmentos da sociedade, pois, a responsabilidade da educação na primeira infância precisa ser compartilhada por todos: sociedade, escola e família.

A pandemia acentuou diferentes formas de desigualdade presentes em nosso país, tal constatação legitima a necessidade de articulações intersetoriais que visem a promoção de direitos fundamentais à população brasileira, preservando-lhe o direito à vida, à educação, à saúde, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência com equidade e qualidade. Nessa direção, Nascimento (2020) contribui ao destacar a importância e necessidade de um trabalho intersetorial efetivo, capaz de construir uma interlocução respeitosa, de escuta e troca com/entre a educação e os demais setores (saúde, conselho tutelar e assistência social) a fim de que os objetivos em comum sejam alcançados. Um desafio complexo para muitas unidades educacionais, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido para a consecução de uma rede de apoio à proteção à criança pequena e à sua família. Apesar disso, seguimos esperançosos na habilidade humana de se reinventar e enfrentar o sofrimento com resiliência.

Aprendemos que as crises são capazes de favorecer o avanço científico e tecnológico; também por isso devemos resistir. Agarremo-nos em esperança e estejamos disponíveis para sonhar, como nos ensinou o poeta.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e narrativas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-19.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 240-258.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane; CRUZ, Rosimeire. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003>. Acesso em: 19 jul. 2021.

NASCIMENTO, Daiane Aparecida Borges do. **Autoavaliação Institucional Participativa**: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23554/2/Daiane%20Aparecida%20Borges%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862**, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Disponível em: Decreto nº 64.862, de 13/03/2020 (Decreto 64862/2020) (al.sp.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881**, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Acesso em: 24 jul. 2021.

SÃO PAULO. (Município). **Decreto nº 59.283**, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 59.298**, de 23 de março de 2020. Suspende o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59298-de-23-de-marco-de-2020>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 60.131**, de 18 de março de 2021. Regulamenta o artigo 3º da Lei nº 17.341, de 18 de maio de 2020, para o fim de antecipar os

feriados de Corpus Christi e do Dia da Consciência Negra do ano de 2021 e os feriados do Aniversário de São Paulo, de Corpus Christi e do Dia da Consciência Negra do ano de 2022 para os dias 26, 29, 30 e 31 de março e 1º de abril de 2021, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-60131-de-18-de-marco-de-2021>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 13**, de 19 de março de 2020. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 15**, de 08 de abril de 2020. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-15-de-8-de-abril-de-2020>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 01**, de 28 de janeiro de 2021. Estabelece procedimentos para a organização das unidades educacionais da rede municipal de ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11491-instrucao-normativa-sme-n-01-de-28-01-2021-estabelece-procedimentos-para-a-organizacao-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-por-ocasio-do-inicio-do-ano-letivo-e-retorno-dos-estudantes-as-atividades-presenciais>. Acesso em: 22 jul. 2021

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 07**, de 12 de março de 2021. Dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11789-instrucao-normativa-sme-n-07-de-12-03-2021-dispoe-sobre-a-antecipacao-do-periodo-de-recesso-das-unidades-educacionais-diretas-indiretas-e-parceiras-em-razao-da-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-sao-paulo-pandemia-decorrente-do-coronavirus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME nº 08**, de 31 de março de 2021. Altera a instrução normativa SME nº 7/2021, que dispõe sobre a antecipação do período de recesso das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras em razão da

situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11918-instrucao-normativa-sme-n-8-de-31-03-2021-altera-a-instrucao-normativa-sme-n-7-2021-que-dispoe-sobre-a-antecipacao-do-periodo-de-recesso-das-unidades-educacionais-diretas-indiretas-e-parceiras-em-razao-da-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-sao-paulo-pandemia-decorrente-o-coronavirus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Protocolo Volta às Aulas Versão II Janeiro 2021**. São Paulo: SME, 2021. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev2.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

SCHMEING, Leila Bitencourt. **As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos**: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22585>. Acesso em: 1 jul. 2021.

O QUE AS IMAGENS DA INFÂNCIA REVELAM ANTES E
DURANTE A PANDEMIA?

.....

Elisangela Carmo de Oliveira
PUC-SP

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga
PUC-SP

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
PUC-SP

*Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo
por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é
legal!
Vocês já esqueceram, eu sei.
Por isso eu vou lhes lembrar: pra que ver por
cima do muro, se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando, se é mais
gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás. Pra nós,
atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!*

*Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!
(Mais respeito, eu sou criança, Pedro Bandeira)*

Introdução

Desculpem informar a todos vocês, *mas sou criança sim, por isso exijo respeito!* E nesse contexto de solidarização com a epígrafe iniciamos este artigo, que para além da poesia e do desejo inútil de trazer alegria, trazemos realidade, nua e crua.

Desde que o mundo é mundo e nele chegam crianças, o futuro se garante e nos desperta esperança.

Se olharmos o mundo pelos olhos de uma criança, vamos vê-lo como um gigantesco parque de diversões repleto de atividades a realizar sem complicações, nada que um balde de plástico e uma pазinha de cabo comprido não dê conta quando se quer construir uma casinha, um grandioso castelo ou apenas um amontoado de pequenas pedras.

Para testar o que digo, convide uma criança à brincadeira e crie contextos brincantes, para ver no que vai dar. Coloque galhos, pedras, folhas e conchas; potes, missangas, garrafas plásticas e esponjas; retalhos, barbantes, tampinhas e cones; papel, papelão caixas e panos e apenas pare para espiar. É assim que a escola cria e recria a possibilidade do inventar. Além disso, fecha a roda, senta-se de qualquer forma para a história escutar. Acende uma luz que pisca, fecha porta, coloca a música e deixa a criança se expressar. Antes, era uma “juntação” de corpos, correria na desordem, gritaria de “ensurdecer”. Depois que batia o cansaço, espalhavam-se pelos espaços e deixavam o corpo esmaecer.

Então, veio a pandemia, a escola se esvazia e fomos nos guardar. Nos guardamos por dois meses, achando que logo tudo ia passar, e uma agonia

danada, nos afligia na saudade dos espaços frequentar, o coração apertado andando de rosto embrulhado, só desejávamos nos encontrar, para poder sorrirmos juntos, fazer a festa dos justos e poder confraternizar. Mas um remédio não veio, a doença se espalhou, o problema se agravou e o mundo inteiro envolvido, se viu sofrendo em perigo da humanidade exterminar. Muitas medidas foram tomadas, umas bem radicais: fecha a porta, fica em casa, não recebe, não visita, só se tinha acesso à comida ao remédio e aos hospitais.

Foi tanta gente que adoeceu, muitas pessoas morreram esperando a vacina chegar. Depois, as escolas foram abertas, com um convite para voltar, apenas alguns escolhidos, ou por escolha, sei lá. Fomos voltando tímidos, mascarados, separados, com uma distância a se respeitar.

Com o espaço restrito, os movimentos contidos, higiene nem digo, o tempo todo, todos temos que o álcool borrfifar.

Por fim, os dois máximos meses esperados viraram um ano e, até os dias atuais já se vão 1 ano e meio e ainda não acabou! Estamos ainda hoje enredados, tentando ser vacinados, para que pelo menos, em dois anos, nós possamos nos libertar.

Imagem 1 – Parque com brinquedos interditados



Fonte: Arquivo da autora (2021)¹

1 As imagens fotográficas utilizadas nesse artigo foram tiradas na EMEI Prof. Leonardo Van Acker, pertencente à Rede Municipal de São Paulo.

Educação infantil em tempos de pandemia

Nesse cenário pandêmico, as instituições educativas tiveram que se adaptar para receberem as crianças e suas famílias. Várias mudanças ocorreram para respeitar as exigências necessárias dos protocolos sanitários, protocolos esses, imprescindíveis para a preservação de vidas.

Inúmeras ações no cotidiano da Unidade Educacional mudaram. O retorno às atividades presenciais exigiu uma grande readequação e cuidados por parte da equipe educativa: os espaços tiveram que ser modificados, pois o momento exige a sua reorganização, bem como alterações de condutas dos profissionais da educação da infância, a fim de evitarem a disseminação do novo coronavírus que nos trouxe perdas e sofrimentos. Tais mudanças estão relacionadas ao distanciamento social, adequação predial, aferição da temperatura, lavagem frequente das mãos, uso de máscaras, o não compartilhamento de brinquedos e materiais, restrição dos adultos ao local da U.E., conversas regulares com as crianças sobre a importância dos protocolos, limpeza e desinfecção dos materiais, superfícies e espaços com mais regularidade, horário alternado de entrada e saída para não gerar aglomeração, interdição dos brinquedos do parque, uma vez que a higienização constante dele tornou-se inviável, devido à falta de profissionais em quantidade suficiente no ambiente educativo, demarcação dos espaços, impossibilidade de integração das turmas nos espaços ao mesmo tempo, refeições com apenas uma ou duas crianças em cada mesa, suspensão de alguns projetos institucionais, pois a execução deles ficou inexecutável seguindo as medidas sanitárias, já que eles promovem encontros entre as turmas e têm como essência a interação, os encontros... As mudanças são muitas e perceptíveis, observando as imagens que temos atualmente, contrastando com as que tínhamos quando não vivíamos uma pandemia de Covid-19.

Educação infantil em tempos de pandemia

Nesse cenário pandêmico, as instituições educativas tiveram que se adaptar para receberem as crianças e suas famílias. Várias mudanças ocorreram para respeitar as exigências necessárias dos protocolos sanitários, protocolos esses, imprescindíveis para a preservação de vidas.

Inúmeras ações no cotidiano da Unidade Educacional mudaram. O retorno às atividades presenciais exigiu uma grande readequação e cuidados por parte da equipe educativa: os espaços tiveram que ser modificados, pois o momento exige a sua reorganização, bem como alterações de condutas dos profissionais da educação da infância, a fim de evitarem a disseminação do novo coronavírus que nos trouxe perdas e sofrimentos. Tais mudanças estão relacionadas ao distanciamento social, adequação predial, aferição da temperatura, lavagem frequente das mãos, uso de máscaras, o não compartilhamento de brinquedos e materiais, restrição dos adultos ao local da U.E., conversas regulares com as crianças sobre a importância dos protocolos, limpeza e desinfecção dos materiais, superfícies e espaços com mais regularidade, horário alternado de entrada e saída para não gerar aglomeração, interdição dos brinquedos do parque, uma vez que a higienização constante dele tornou-se inviável, devido à falta de profissionais em quantidade suficiente no ambiente educativo, demarcação dos espaços, impossibilidade de integração das turmas nos espaços ao mesmo tempo, refeições com apenas uma ou duas crianças em cada mesa, suspensão de alguns projetos institucionais, pois a execução deles ficou inexecutável seguindo as medidas sanitárias, já que eles promovem encontros entre as turmas e têm como essência a interação, os encontros... As mudanças são muitas e perceptíveis, observando as imagens que temos atualmente, contrastando com as que tínhamos quando não vivíamos uma pandemia de Covid-19.

Imagem 2 – Brinquedos higienizados e não higienizados



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Na Educação Infantil, a prioridade é a liberdade de brincar. As crianças brincam para se constituírem. A brincadeira é a ação mais complexa da vida das crianças, “é a forma mais significativa e legítima que elas têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo. Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento” (SÃO PAULO, 2016, p. 37).

A infância é um tempo muito especial e por isso é preciso que as Unidades Educacionais sejam acolhedoras e garantam esse direito fundamental para a promoção do desenvolvimento integral, nos aspectos físico, social, cognitivo, cultural, afetivo, emocional. O brincar é um processo vital para elas, pois como afirma Winnicott, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo

e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Logo, a brincadeira é o caminho de várias experiências significativas, de descobertas, criações, imaginações, é por meio dela e das interações que ocorrem as aprendizagens nessa etapa da educação. “É por meio das relações sociais que os bebês e as crianças vivem seus afetos, estabelecem suas relações e aprendem” (SÃO PAULO, 2019, p. 135).

O contexto da educação infantil em tempos de pandemia, exigiu alterações também no momento do brincar, na exploração dos ambientes e nos combinados sobre a utilização dos brinquedos. Antes, as crianças tinham liberdade de horários e escolhas dos brinquedos. Agora, porém, essa prática tornou-se restrita para um maior controle de higienização da equipe de limpeza e para evitar a aglomeração e contaminação. Não é possível compartilhar os materiais e brinquedos, brincar no mesmo escorregador com o colega, ou empurrá-lo na balança. A orientação de fazer tudo de forma individual, foi complicada de ser respeitada e houve por parte dos pequenos, vários descontentamentos com essa nova realidade e, por vezes, desrespeito às novas regras impostas. Afinal, o que de errado eles estão fazendo? Qual é o problema em querer estar perto do colega, mostrar o que viu, fez, descobriu, percebeu? Pensar em promover aprendizagens nessa faixa etária, com o afastamento das crianças, impossibilidade do compartilhamento de materiais e brinquedos é, indubitavelmente desafiador e, por vezes, um desrespeito à infância.

A todo instante víamos as crianças oferecendo objetos umas às outras, convidando o colega para ver de perto e juntos, uma formiga no chão do parque, uma folha com o aspecto diferente e as professoras precisaram a todo minuto lembrá-las da necessidade em “brincar de longe”.

A instituição da Educação Infantil é um local de socialização, de trocas, alegrias. As brincadeiras e as interações são o coração do processo pedagógico na infância, por essa razão, é possível afirmarmos, que a pandemia trouxe impactos profundos para as crianças e também para os adultos, pois “a escola é um lugar onde se aprende a conduzir a

existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais” (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Além disso, os materiais e brinquedos que ficavam ao alcance das crianças para que elas pudessem explorá-los, manuseá-los, tiveram que ter uma nova organização. A livre escolha com o quê e onde brincar ficou comprometida, já que agora, devido às medidas sanitárias, elas brincam mais individualmente, sem interagir e compartilhar como antes, contudo, as conversas, as hipóteses, os sorrisos por trás das máscaras e as trocas à distância continuam ocorrendo.

O espaço educativo apresentado hoje, tornou a alegria e o encantamento menos expressivos, menos contagiante, pois as brincadeiras e as práticas pedagógicas tornaram-se mais individuais para atender aos protocolos sanitários.

Dessa forma, como cumprir os protocolos e garantir os direitos das crianças?

Imagem 3 – Crianças brincando e realizando propostas com materiais reciclados



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Imagem 4 – Crianças brincando no tanque de areia mantendo o distanciamento



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Brincar no tanque de areia sempre foi uma alegria e diversão para os pequenos. Nesse espaço, elas descobrem, criam, conversam, interagem, cavam, enterram, preparam comidinhas, imaginam, apresentam o que realizaram aos amigos, desenham, enchem potes, baldes... Em tempos de pandemia, essa diversão e encantamento por essa brincadeira também ocorre, entretanto, de uma forma um pouco diferente, sem estar tão próximo do(a) amigo(a), vão mostrando as descobertas e as construções de longe. A escola, mesmo em tempos difíceis como esse que estamos vivendo, não pode abrir mão de ofertar possibilidades de exploração, investigação, imaginação, criatividade, de um ambiente saudável e brincante. As questões sanitárias são importantíssimas e devem ser respeitadas no cotidiano da Unidade Educacional, porém não podemos esquecer das questões pedagógicas, as quais tornam a instituição educativa um lugar privilegiado e de excelência das muitas linguagens que as crianças têm direito.

Para tanto, os profissionais da educação da infância, mesmo diante do contexto imposto pela pandemia, têm se esforçado e buscado estratégias para enfrentar, driblar essa triste realidade e proporcionar às crianças uma escola acolhedora, desafiadora, com propostas interessantes e que contribuam para o seu melhor potencial.

Figura 5 – Vivência com a horta respeitando os protocolos sanitários



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Todavia, é sabido que não é uma tarefa fácil nesse cenário tão adverso, ainda mais em se tratando de crianças pequenas, que amam estar junto, correr, explorar, criar, fantasiar, descobrir...

Imagem 6 – Crianças mantendo o distanciamento



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Manter a máscara corretamente no rosto é outro desafio para os pequenos da Educação Infantil, pois durante as brincadeiras e vivências, a diversão e entusiasmo pelas descobertas é muito maior do que a preocupação de manter a máscara cobrindo nariz e boca. E esse fato é perfeitamente compreensível, uma vez que ficou evidente a euforia deles em retornar à escola depois de tanto tempo longe dela. As mudanças do novo contexto precisariam mesmo de tempo e insistência para se tornarem rotina.

No que se refere ao refeitório, espaço de alimentação e convivência, os prejuízos também não foram diferentes, visto que antes da pandemia, as crianças se dirigiam ao refeitório no horário em que sentiam fome e escolhiam "almoçar/lanchar com os(as) amigos(as) de sua preferência e sentavam ao lado deles, pois "a proposta é que a criança tenha um tempo para se alimentar que respeite a sua fome, seu ritmo e diminua as fragmentações da rotina, rompendo com prática de uma turma inteira se alimentar, em 15 ou 20 minutos, ao mesmo tempo" (SÃO PAULO, 2020, p. 55).

Ademais, tinham a autonomia para se servirem. No cenário atual, essa prática ficou inviável, pois para impedir a contaminação do novo coronavírus, os protocolos orientam a não utilização do autosserviço.

Imagem 7 – Crianças almoçando no horário que escolhem/sentem fome e interagindo com crianças de outras turmas antes da pandemia



Fonte: Fotografia da autora (2019)

Imagem 8 – Autonomia das crianças através do autosserviço antes da pandemia



Fonte: Fotografia da autora (2019)

Imagem 9 – Crianças se alimentando na pandemia



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Acordamos certo dia em um mundo diferente!

No dia 16 de março de 2020, veio o toque de recolher, as escolas foram fechadas, as crianças foram “guardadas” e o mundo enclausurado mergulhou num isolamento social. O comércio se resumiu a essencialidade, mercado alimentício e medicinal. As crianças tiveram que estudar de casa, por meios eletrônicos. Foi chamado de ensino remoto. No entanto, alguns problemas sociais começaram a emergir dessa situação, de tal forma que pudemos ver a olho nu o que antes ficava nos escombros da invisibilidade. Escancarou-se a gravidade das diferenças sociais existentes no território tupiniquim.

Como nosso foco é a educação infantil, acrescentamos aqui que o ensino remoto foi desafiador além da nossa compreensão. Observamos que devido às dificuldades provocadas pelo isolamento social as famílias deram prioridade em atender as necessidades básicas da família, como a alimentação, por exemplo, já que houve muitas perdas de emprego e renda. Assim, priorizavam-se a subsistência familiar em detrimento de manter por exemplo o acesso à internet para garantir o ensino remoto. Além disso, foi priorizado o atendimento aos níveis de ensino que são obrigatórios, ou seja, o ensino fundamental I e II e o ensino médio, enquanto a educação infantil foi deixada em segundo plano por boa parte

das famílias de baixa renda. Quando o prazo do distanciamento parecia inacabável, houve muita pressão da sociedade para o retorno das aulas presenciais e com isso a classe política foi provocada a dar um jeito para que todos voltassem a frequentar as escolas. Com a pressão, o poder público cedeu, montou um protocolo, estabeleceu algumas regras e dentre estas uma determinou que aproximadamente 1/3 (um terço) dos alunos poderiam retornar às escolas de acordo com a necessidade baseada principalmente nas vulnerabilidades sociais das crianças matriculadas.

Assim, os protocolos foram estabelecidos. As escolas se organizaram e algumas crianças retornaram ao convívio social escolar em fevereiro de 2021. Obedecendo a Instrução Normativa SME nº 01, de 28 de janeiro de 2021.

As escolas reabriram com atendimento restrito a apenas 35% das crianças, cujas famílias atuassem nos serviços essenciais: educação, saúde, assistência social, serviço funerário, segurança e transporte público ou que estivessem em situação de vulnerabilidade social.

Desvelando a realidade sem tempo para chorar Do tempo do Encanto ao tempo do Recanto

É nesse contexto que localizamos as crianças, que passaram o ano de 2020 enclausuradas em seus lares, limitadas em interagir com outras crianças, impedidas de frequentar a escola, esperando o tempo da liberdade, das brincadeiras repletas de sorrisos compartilhados e trocas que se concretizassem por meio de um toque e se ampliassem em gostoso abraço. Encontros que só têm sentido quando podem ser realmente compartilhados no tocar de mãos ou na aproximação das cabeças em nome das descobertas científicas que se dão quando elas fazem seus olhos de lupa, chegando bem perto do objeto para ampliar a percepção de pesquisador que quer entender o objeto pesquisado.

Em um contexto de pandemia, apostamos na poesia para fazer florescer a fantasia e trazer alento para superar esse momento repleto de sofrimento que incomoda e nos enfastia. A representação desse espaço

que antes era de brincadeira e liberdade, e que no retorno é apresentado à criança ainda restrito, cercado, limitado a quadrados, distanciamentos, proteção facial, higiene excessiva com corpos contidos, sem acesso ao brinquedo preferido, como se eles estivessem entrando em um grande portal que os encaminham para um lugar de infinitos protocolos, que às vezes nem parece real.

Nas paredes encontramos
Muitas imagens ditando textos
São as regras da brincadeira
Que marcam de forma certa
O que envolve esse contexto



Vem criança frequentar
Essa escola que é sua
Traga a máscara no rosto
Pelo protocolo imposto
Se prepare para a aventura

Há à sua disposição
Brinquedos de plásticos coloridos
Encaixotados e catalogados
Esperando para serem brincados
Desde que haja água com hipoclorito



E o contato com a natureza
Flores e folhas alimentícias
Água no chão, terra e luz
Mãos de carinho que conduz
Sem seu perfume ser
sentido



Parque é um convite
Para a brincadeira compartilhada
Há espaços e vazios
Há acentos, grama e gradil
Só faltam os gritos da criança

Brinca e brinca criança
O brinquedo é seu alento
Gira a roda do caminhão
Transforma-o em avião
Deixa voar seu pensamento





E na hora de lanchar
A mesinha é sua ilha
Guarda a máscara embrulhadinha
Tanto a sua quanto a minha
Vamos comer, bom apetite

E nesse mundo
enrolado
Marcado por solidões
Vamos brincando de
esperançar
Que a solidão vai acabar
E vamos unir os corações



Pandemia que nos cerca
Tenta apagar o brilho da gente
Adoece a nossa alma
Tirando de todos a calma
E vem marcando a nossa mente

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 01, de 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11491-instrucao-normativa-sme-n-01-de-28-01-2021-estabelece-procedimentos-para-a-organizacao-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-por-ocasio-do-inicio-do-ano-letivo-e-retorno-dos-estudantes-as-atividades-presenciais>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar. **Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação infantil**. São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões Básicos de qualidade na educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

IMAGENS DESVELADAS:
PROTOCOLO E AFETIVIDADE



Cintia Anselmo
PUC-SP

Fabiana Bartholomeu
PUC-SP

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
PUC-SP

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijos e carinhos. Afeto, do latim “affetare”, quer dizer “ir atrás”. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.
(Rubem Alves)

Introdução – Pra entender por onde começamos...

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia de Covid-19.

Países fecham suas fronteiras, limitam a locomoção interna dos cidadãos, decretam isolamento social – e, em casos extremos, o lockdown. (TOSTES; MELO FILHO, 2020, p. 12).

Em janeiro de 2020, na cidade de Wuhan (China), surgiu um vírus letal que se espalhou rapidamente, sendo disseminado para outros continentes. O primeiro caso oficial brasileiro surgiu em março, colocando o país em quarentena nacional.

A Organização Mundial da Saúde declarou estado de pandemia e, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹, 5,5 milhões de crianças ficaram sem aulas presenciais no Brasil devido ao coronavírus em 2020.

Após 11 meses de afastamento das unidades escolares, o retorno às atividades presenciais foi programado para março de 2021 com início de todos os profissionais das unidades para planejamento, estudo e análise dos documentos organizativos, pedagógicos e tomada de decisões coletivas, e no dia 15 de fevereiro o retorno se deu para os bebês e crianças, respeitando os protocolos sanitários estabelecidos pelos órgãos da saúde.

Tal momento exigiu uma grande organização e mobilização dos profissionais das unidades, considerando o contexto que estávamos vivendo. Medidas sanitárias e de distanciamento eram fundamentais para o êxito no atendimento aos bebês, crianças, jovens e adultos.

Na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, o atendimento se deu inicialmente com 35% da capacidade total de cada unidade, não havendo o revezamento de bebês e crianças nos Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI.

Com base nas experiências vivenciadas em outros países e, a partir dessa perspectiva, do retorno aos ambientes escolares, documentos, decretos, protocolos sanitários, instruções normativas, artigos, foram

1 LISBOA, Vinícius. UNICEF: 5,5 milhões estavam sem atividades escolares em outubro. **Agência Brasil**. 28 jan. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/unicef-55-milhoes-estavam-sem-atividades-escolares-em-outubro>. Acesso em: 20 jul. 2021.

publicados no sentido de orientar, colaborar, iluminar com segurança esse retorno, e é aí que o ‘nó’ começa.

Neste contexto, procuramos trazer neste capítulo, reflexões ilustradas a partir de imagens que apontam o cotidiano vivenciado em uma unidade da Rede Municipal de São Paulo, o CEI Parceiro Jocelyne Louise Chamuzeau.

O X no chão...

Percebi a felicidade neles por estarem no CEI, mesmo não podendo compartilhar os brinquedos.

(Professora Liliane Bispo – MGII)

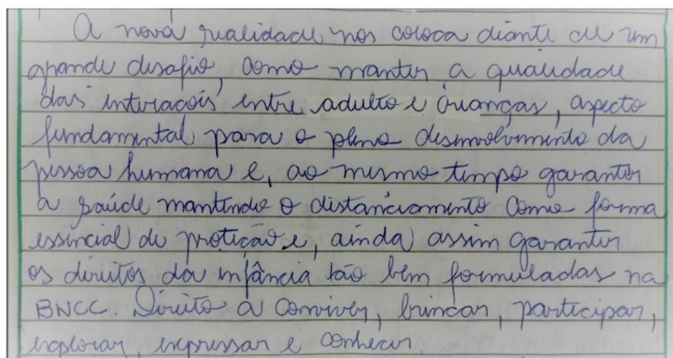
O maior desafio encontrado nos espaços da infância diz respeito exatamente a um dos mais importantes itens de segurança, segundo o Protocolo de Volta às Aulas, o distanciamento social.

Como manter crianças pequenas distantes umas das outras?

Como evitar a interação durante a brincadeira?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a educação infantil se dão partir das brincadeiras e das interações, ou seja, enquanto a criança brinca ela estimula a imaginação, amplia a consciência de si, do outro, do espaço, amplia sua consciência e capacidade corporal e a percepção do espaço que a cerca.

Imagem 1 – trecho do registro da Professora Liliâne – CEI Jocelyne



Fonte: fotografia da autora (2021)

De acordo com Bartholomeu (2016, p. 24) “(...) o registro é um dispositivo de criação tal qual uma alavanca, um trampolim, uma mola para percepção e imaginação, impulsionando o olhar sobre a experiência” (*apud* PICOSQUE, 2012)², dessa forma, inquietações como essas têm feito parte do cotidiano dos registros dos professores da unidade, tanto nos registros fotográficos³ quanto nos escritos nos relatórios ou nos diários de bordo.

Tem sido evidente que cada vez mais os professores têm tido clareza de que “o registro tem uma função principal, que é surpreender a consciência e abrir frestas para que se possa construir hipóteses e formular perguntas sobre as razões do pensar” (BARTHOLOMEU, 2016, p. 13), sendo assim, temos visto a elaboração de novas estratégias e intervenções para driblar este novo contexto em que estão inseridos os bebês e crianças.

2 Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/gisa-picosque-fala-sobre-importancia-de-fazer-registros-e-sua-arte/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

3 As imagens foram autorizadas pelas(os) professoras(es), crianças e responsáveis.

Imagem 2 – Novas configurações do brincar – CEI Jocelyne



Fonte: Liliane Bispo (2021)

Percebemos que os combinados de não compartilhar objetos, não pegar do amigo, não acontecia no ‘calor’ das brincadeiras (...) Samuel, falou para Vitória que ela precisava ficar no X dela! “— O espaço que a professora falou!” (Samuel) – Professora Liliane Bispo – MGII.

Imagem 3 – Brincando no mercado – Murilo (3,11 meses) – CEI Jocelyne



Fonte: Liliane Bispo (2021)



Imagem 4 – Fazendo comida para o neném
Eloah (3,5 meses) – CEI Jocelyne

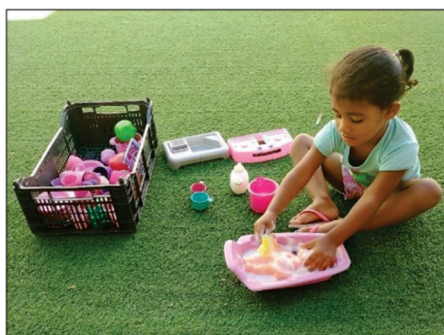


Imagem 5 – Dando banho no neném
Eloah (3,5 meses) – CEI Jocelyne

Fonte: Liliane Bispo (2021)

Nesses dois dias recebemos só a Eloah. Eu e a professora Suelen revezávamos para interagir com ela nas atividades, percebemos a Eloah desanimada, pois ficar o dia todo sem criança para interagir, socializar foi frustrante para ela.”
– Professora Liliane Bispo – MGII.

Neste relato, a professora se refere a angústia que sentiu ao ver sua criança brincando sozinha, por não poder interagir com outras crianças, seguindo as recomendações dos protocolos sanitários, entretanto, neste momento o distanciamento ainda é a melhor maneira de preservação da vida.

Murilo superou nossas expectativas, até mesmo por ser seu primeiro ano no ambiente escolar. Mesmo não gostando de brincar distante, interagiu de longe e aceitou os combinados, mas, sempre com a fala: “— Eu não gosto de brincar sozinho, gosto de brincar do lado!” – Professora Liliane Bispo – MGII.

Ressignificar afeto

Era uma vez um professor...

*Era uma vez um guerreiro,
esperançoso, sonhador,
transformador, conselheiro.*

*Era uma vez uma luz
que ilumina e conduz
a caminhada da vida.*

*Com livros e giz na mão
Nos ensina a direção
na estrada a ser seguida.*

(Bráulio Bessa)



Segundo o Protocolo Volta às Aulas, versão III de julho de 2021:

As regras de distanciamento físico mínimo de 1 metro entre cada pessoa devem ser aplicadas permanentemente, em qualquer lugar e por todos. Estas são as medidas de prevenção individual mais eficazes atualmente contra a propagação do vírus.

Entendemos a necessidade do cumprimento do protocolo em relação aos distanciamentos, mas, quando falamos de crianças bem pequenas, como resolver esse nó?

A Professora Solange Simões de Lucena, foi professora no CEI Jocelyne por 13 anos. Podemos lembrar de Solange como muito colaboradora, carinhosa, alegre, sempre preocupada com o bem-estar de todos, principalmente com o bem-estar dos bebês e crianças. Solange faleceu em maio de 2021, vítima da Covid-19.

Fonte: Liliane Bispo (2021)

“Não tem como, pediu colo pra mim!” – Esta foi uma fala da Professora Solange por WhatsApp para a mãe de Davi, que é professora na unidade.

Após essa foto, conversamos com a mãe, a Professora Liliane, que disse ter ficado imensamente grata à professora Solange naquele momento, pois os bebês estavam passando pelo período de adaptação no início do ano e para Davi estava sendo muito difícil.

Segundo Liliane, sua gratidão se dava principalmente ao fato de saber que dentro das unidades muitos protocolos de distanciamento deveriam ser cumpridos e saber que naquele momento não só Davi, mas, todos os outros bebês e crianças estavam sendo amparados e acolhidos seria um alento para as famílias.

Embora o protocolo não trate das palavras ‘colo’, ‘beijo’ e ‘abraço’, sabemos que em se tratando da Educação Infantil, temos que pensar que as relações - *adulto X bebê/criança* – estão relacionadas à afetividade, e segundo Wallon (1968), a afetividade é expressada de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão.

Sendo assim, as três maneiras estão diretamente ligadas ao comportamento das crianças, principalmente das bem pequenas, no qual devemos

nos atentar que a emoção, sendo a primeira expressão da afetividade, tem uma ativação orgânica, não sendo controlada pela razão, ou seja, quando estão felizes, empolgadas, tristes ou inseguras, fica evidente em sua postura corporal, e dessa forma ela manifesta seu desejo de colo, de abraço, de carinho, de cafuné, de beijos, assim como ela pula, grita, sorri, entre outras formas de manifestar suas emoções.

Imagem 7 – Mãozinhas na Horta – Arthur, Davi, Luan
(da esquerda para direita) CEI Jocelyne



Fonte: fotografia da autora (2021)

No dicionário, a palavra *ressignificar* quer dizer atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir (...) e, é neste novo formato, onde precisamos ressignificar nossas ações e posturas, ressignificar a ação do professor diariamente, que também precisamos ressignificar o afeto, que não deverá ser transmitido apenas através do contato, do toque, mas, agora mais do que nunca, através do olhar e da escuta.

Na imagem 07, a troca de olhar se dá através de três sujeitos, a professora Adélia olhando para Davi, explicando sobre o que estavam plantando e Arthur, que está de costas, olhando para Adélia com um olhar atento, podemos notar na cena a atenção de Adélia, com um olhar afetivo durante a ação educativa.

Na imagem 09 fica evidente o olhar da criança para o professor, a troca e o sentimento estão presentes na entrega desta relação, a confiança constituída entre *CRIANÇA X PROFESSOR* revelada através da cena apenas deixa evidente o carinho que de fato acontece em sala de aula entre esses sujeitos.

O professor tinha intenção de colocar uma pipa no alto para que os meninos pudessem brincar, entretanto, como a situação aconteceu no parque da unidade, nenhum dos meninos de imediato se interessou, porém, Allana, imediatamente ao ver o que Vinícius estava fazendo, mostrou muito interesse. Rafael, assim como toda criança, percebendo a diversão de Allana, também quis brincar com a pipa.

Imagem: 8 – professor Vinícius e Allana Colocando pipa no alto – CEI Jocelyne



Imagem: 9 – professor Vinícius e Allana Colocando pipa no alto – CEI Jocelyne



Imagem: 10 – professor Vinícius e Rafael Colocando pipa no alto – CEI Jocelyne



Fonte: fotografia da autora (2021)

Temos ressignificado nossas ações, nossas posturas e temos dado um novo sentido às interações com nossos bebês e crianças, trazendo a sensibilidade como foco principal das nossas ações, temos nos atentado cada vez mais às relações, à troca de carinho, à busca do outro através do olhar e tem sido um exercício de pertencimento constante a um novo modo de interação com nossos sujeitos.

Sendo assim, nossas reflexões perpassam por muitas angústias, aflições, ansiedade e medo do novo modo pelo qual estamos vivenciando nossas rotinas dentro das unidades escolares, mas, também nos trazem a esperança de que a partir da ação transformadora que cada professor tem passado e o gestar dos conflitos vividos no dia a dia lidando com o real e o ideal acarretam em novas ressignificações e têm trazido novas aprendizagens tanto para os bebês e crianças, quanto para o professor.

Diante de tantos desafios encontrados, temos buscado caminhos para lidar com os apontamentos protocolares que nos parecem frios e mantêm o bebê e a criança a distância dos professores, entretanto, o vínculo afetivo construído no dia a dia tem ultrapassado o que os documentos apontam

e a práticas pedagógicas têm superado as expectativas e ansiedades que haviam sido a sombra de nossos pensamentos.

Estratégias são elaboradas diariamente e as relações afetivas têm sido construídas intimamente com nossos bebês, crianças e famílias e, dessa forma temos tido significativas respostas desveladas através do olhar.

Temos notado cada vez mais que através desse olhar sensível e atento, a generosidade e a sintonia com o outro tem estabelecido e construído relações tênues fortalecendo assim todos sujeitos envolvidos ESCOLA X CRIANÇA X FAMÍLIA.

Referências

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. Sinapse. **Folha de São Paulo**, 29 out. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo; **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. 1. ed. Ilustração de Carlo Giambarresi. Bauru: Canal 6, 2020. Recurso digital. Projeto Editorial Práxis.

SÃO PAULO. **Protocolo Volta às Aulas**. 2021.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1968.

INTERAÇÕES NO DISTANCIAMENTO SOCIAL:
AS RELAÇÕES NA ESCOLA DA INFÂNCIA
EM TEMPOS DE PANDEMIA

.....

Fernanda Souza de Oliveira
PUC-SP

Shirlei Nadaluti Monteiro
PUC-SP

Laurinda Ramalho de Almeida
PUC-SP

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada minha aldeia estava morta
não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as
casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era o carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.*

*Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia
de braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.*
Manoel de Barros (2000)

Imagem 1 – Parque interditado. Escola de Ed. Infantil, São Paulo, 2021



Fonte: acervo das autoras

O meu pai tinha razão, ele disse que eu não ia poder brincar no parque. (Vicente, 3 anos e 9 meses).

Difícil foi fotografar o silêncio e não ouvir um barulho, pois ninguém passava, tal como Barros descreveu em seu poema, escolhido para a epígrafe deste capítulo. Foi com essa imagem, revelada na foto, que o menino Vicente se deparou ao chegar a uma escola de Educação Infantil no município de São Paulo no início de 2021 e foi com essa frase, dita com tristeza, que ele percebeu que a escola estava diferente, que o espaço que ele conhecia já não seria o mesmo, que as interações com seus colegas seriam limitadas e que o lugar que antes era de disputa, descoberta e brincadeiras, seria só um espaço que por um tempo ele não poderia utilizar.

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2 – Covid-19) alterou significativamente as rotinas e encaminhamentos em nossas escolas e demais territórios sociais. De março a dezembro de 2020, as escolas municipais de São Paulo não realizaram atendimento presencial e as crianças tiveram aulas remotamente, em suas casas, com suas famílias, dentro do que foi possível à realidade de cada um. É sabido que este processo não foi tranquilo, tanto para a comunidade escolar, quanto para os professores e gestores que tiveram que se reorganizar e dominar tecnologias que para muitos eram desconhecidas, reinventando práticas e saberes.

Para as famílias, alguns agravantes surgiram como o fator tempo, falta de acesso, e conciliar o trabalho remoto, a quem foi possível, com as atividades escolares dos filhos. O ensino remoto, nestas condições, evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e educacionais em nosso país, como apresentado no estudo realizado por Ferreira e Santos (2021) cujo objetivo foi verificar as dificuldades e desafios enfrentados por professores durante o ensino remoto.

O início do ano de 2021, contrariando a nossa expectativa, não foi diferente. Vivíamos o agravamento da pandemia em São Paulo e no Brasil, e a reabertura das escolas para atendimento presencial de

forma parcial. Se em 2020 o desafio foi tecnológico, em 2021 o desafio foi organizar uma escola da infância dentro de protocolos sanitários de segurança para volta às aulas.

O protocolo *Volta às Aulas* (SÃO PAULO, 2021), elaborado pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, trouxe orientações e diretrizes de como repensar os espaços coletivos para um retorno às aulas presenciais nas unidades escolares, dentro do que pode se considerar seguro, porém, sem considerar as especificidades da escola da infância. Segundo o documento para o retorno das atividades presenciais, as salas de aula (chamadas aqui de salas de referência) deveriam ser organizadas respeitando 1m² de distanciamento entre as crianças, devendo ser demarcado o espaço que cada criança deveria ocupar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam a concepção de criança como sendo um

Sujeito histórico e de direitos que, **nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia**, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos).

São eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil no Brasil as interações e as brincadeiras (DCNEI, 2010; BNCC, 2017) e quando pensamos em salas demarcadas e crianças e adultos distanciados, percebemos o quão desafiador é pensar em uma educação infantil dentro do espaço coletivo e social que é a escola, sem as interações entre as crianças e seus pares.

O acolhimento, a qualidade das propostas oferecidas às crianças e a possibilidade de interação são fatores que contribuem para a oferta de uma educação de qualidade. O espaço escolar propicia que diferentes situações sejam vivenciadas e que no contato com o outro a criança se perceba enquanto indivíduo. Uma vez que “não nos tornamos humanos

sem o contato com o outro. Não pensamos e não nos desenvolvemos sozinhos. Há sempre um multidialógo entre o que somos e o que é coletivo, o individual e o social” (CHAGAS-FERREIRA, 2014, p. 287-288).

A integração entre o indivíduo e o meio é uma temática fundamental na obra do médico, educador e psicólogo Henri Wallon: “o meio é o complemento indispensável do ser vivo” (WALLON, 1986, p. 168).

É no coletivo que as experiências são compartilhadas, que o aluno tem a oportunidade de testar suas hipóteses, de construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Experiências essas que não se dão de maneira isolada.

Considerando a importância do meio para aprendizagem e desenvolvimento das crianças é fundamental repensarmos as possibilidades de experiências que são oferecidas às crianças uma vez que “cada estudante responderá de maneira diferente aos estímulos apresentados, isso porque também são únicos em sua constituição, cada qual apresentando características pessoais, ritmos e estilos diferentes de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2018, p. 81). Essas características pessoais tanto decorrem de suas constituições orgânicas como das características dos meios sociais nos quais estão inseridos.

Dessa forma, os ambientes e as situações de aprendizagem propostas diariamente devem ser organizados de modo a favorecer a apresentação da cultura e o desenvolvimento de diferentes habilidades, e não cabe, sob essa ótica, conceber como um espaço que favoreça a infância e os direitos das crianças, um ambiente que limita o contato com o outro e com os objetos, que isola cada um em suas próprias experiências.

O meio funcional escola, no qual as crianças passam boa parte de seu dia, precisa levar em conta as necessidades e características próprias de cada idade que atende, e aqui, em especial, da criança da primeira infância¹, atendida nas escolas de educação infantil. Assim, assevera Mahoney (2004):

1 **Primeira Infância** é o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade. Esse conceito está registrado no Marco Legal da Primeira Infância, lei de 2016 que garante os direitos relacionados a essa etapa da vida.

A infância é considerada pela teoria (walloniana) de uma perspectiva funcional, isto é, como um período claramente diferenciado, **com necessidades e características próprias**, e cuja função é a constituição do adulto. Quanto mais a sociedade investir na infância, melhores condições garantirá para a constituição do adulto (MAHONEY, 2004, p. 13-14, grifos nossos).

As características orgânicas próprias de cada idade, levaram Wallon a apresentar estágios ou períodos do desenvolvimento humano. Fundamentadas na teoria, Mahoney e Almeida (2005) apresentam os estágios que englobam as crianças, lembrando que os estágios devem ser considerados em função de determinada época e cultura.

1 – Impulsivo-emocional, que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. As energias da criança estão voltadas para a exploração do próprio corpo. A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos descoordenados. O recurso de aprendizagem nessa fase é fusão com o Outro, exigindo respostas corporais e contatos epidérmicos. Por intermédio do Outro participa intensamente do ambiente (meio) passando de percepções e sensações nebulosas para um processo de diferenciação.

2 – Sensório-motor e projetivo, que vai do primeiro ano de vida até os três anos. Sua atenção é voltada para o conhecimento do mundo exterior. A criança já dispõe da fala e da marcha, num intenso contato com os objetos e a exploração sistemática do real, pegando, montando, nomeando e indagando sobre as coisas.

3 – Personalismo, que vai dos três anos até os seis anos. É o estágio da predominância afetiva. Há um outro tipo de diferenciação entre a criança e o Outro, descobrindo-se diferente das outras crianças e do adulto. A criança aprende em oposição ao Outro, com recusas e reivindicações. A imitação se faz latente, reagindo indiscriminadamente aos estímulos exteriores. O ciúme e a paixão aparecem nesse estágio.

4 – Categorical, que vai dos seis aos onze anos. A disciplina mental de concentração e atenção se acentuam. No plano motor os gestos ficam mais precisos, elaborados mentalmente com precisão de etapas e consequências. O pensamento categorial, já desenvolvido, permite classificar fatos e objetos, dando explicações e definições. Nesse estágio uma nova estrutura mental se organiza e o estágio é marcado por duas etapas: a primeira, que vai até por volta dos nove anos, correspondendo ao pensamento chamado pré-categorial e a segunda, entre nove e onze anos, já pensamento categorial, que junto com o pré-categorial, caracteriza a inteligência discursiva.

Acima dos onze anos, Wallon apresenta o estágio da Puberdade e Adolescência, considerado uma ponte entre a infância e a vida adulta, última etapa do desenvolvimento humano.

Essas evoluções funcionais pelas quais as crianças da primeira infância passam, precisam ser levadas em conta quando se planeja as atividades do dia a dia na escola. As interações que se estabelecem no ambiente escolar perpassam pelo brincar, imaginar, fantasiar, aprender, observar e experimentar. Quando a criança “narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, adquirindo e produzindo cultura, especialmente quando interage com seus pares na escola” (MONTEIRO; ALMEIDA, 2020, p. 176), ela amplia seus conhecimentos e aprendizagens. Sobre isso, Almeida e Mahoney (2011, p. 117) ressaltam:

[...] se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. Com a idade, variam as relações da criança com seu meio, e a escola precisa estar atenta para isso.

Cotidianamente, em nossas relações, ocupamos diferentes lugares sociais e nestes espaços assumimos os mais variados papéis (de professor, de aluno, de filho...), este movimento, que Wallon chama de processo de

humanização, é o que possibilita dar ao outro condições de se tornar membro de um determinado grupo. “Nos grupos, o aluno poderá ter vivência de papéis diferenciados, aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, aprender a conviver” (ALMEIDA, 2012, p. 79).

Tal atribuição aumenta a responsabilidade de sermos, enquanto escola, um meio funcional, capaz de favorecer as relações interpessoais e ser um espaço rico de possibilidades, mesmo quando a pandemia nos impossibilita esse processo.

O protocolo já mencionado, refere-se aos materiais utilizados nas salas de referência e da necessidade de se considerar kits individuais neste momento pandêmico, no qual o compartilhar objetos, coloca em risco a segurança das crianças (SÃO PAULO, 2021).

Decidir pela oferta de kits individuais organizados em caixas plásticas ou potes (como de sorvete), pensando na viabilidade de higienizá-los ao final de cada dia, ou no início do dia seguinte, e até mesmo procurando saber o período no qual os materiais ficariam em quarentena para evitar a propagação do vírus (SÃO PAULO, 2021, p. 34).

Em dias chuvosos ou com muito frio, para tanto, inúmeras possibilidades podem ser planejadas, como por exemplo: organizar espaços nas salas de referência em cantinhos com bandejas ou kits para jogos e brincadeiras simbólicas (SÃO PAULO, 2021, p. 40).

Se por um lado os kits seriam formas mais práticas de garantir a higienização dos objetos e materiais, por outro lado, essa ação limita o acesso das crianças a diferentes materialidades, como consta no Currículo da Cidade (2019):

O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como

aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme, galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. A UE – e não somente ela, mas também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade, isto é, os Territórios Educativos – é compreendida como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral (SÃO PAULO, 2019, p. 34).

As materialidades são instrumentos que favorecem o pensar, que possibilitam que as crianças explorem, aprendam, criem e se desenvolvam, por isso é importante que sejam das mais variadas formas, texturas, pesos, temperaturas, cores, feitos de diversos materiais como plástico, metal, madeira, tecido, papel. São brinquedos e objetos do cotidiano, que ao serem oferecidos em variedade e explorados de forma livre pelas crianças, ampliam as oportunidades de interações entre os pares, as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Há de se considerar a dificuldade da higienização desses materiais (mesmo sendo de plástico) a cada manipulação pela criança: como impedir, por exemplo, que um aluno pequeno tente pegar um objeto das mãos de outra criança, se sabemos que é comum essa troca de materiais entre elas.

As restrições quanto às materialidades e a proposta elaborada pela Secretaria Municipal da Educação de oferecer kits às crianças impactam o direito de ser e agir no mundo, por meio do brincar. O brincar é o principal pilar da educação infantil, e, como dito anteriormente, é na interação com o outro que a criança se desenvolve, faz descobertas e aprende. O contato restrito com apenas uma porção de objetos, em sua maioria estruturados, limita a ação da criança com o próprio brincar e esbarra em outro eixo fundamental da educação da infância, que é a interação.

Por meio das relações sociais estabelecidas no brincar as crianças resolvem conflitos e problemas que podem surgir, como *com o quê e como brincar*. Essas negociações, tão comuns ao universo adulto, ganham sentido e significado no universo infantil quando estas puderem ser compartilhadas.

Mesmo entre crianças bem pequenas o contato com o outro se estabelece de maneira rica. A pesquisa apresentada por Stambak (*et al.*, 2011) mostra que as crianças se comunicam e estabelecem vínculos desde a mais tenra idade, e que os momentos que as crianças permanecem brincando sozinhas são curtos se comparados ao tempo que buscam e interagem com seus pares.

As crianças se agrupam quando optam por compartilhar com seus companheiros atividades que, embora possam realizar sozinhas, encontram prazer na companhia do amigo, ao realizá-las. Sejam atividades corporais ou de exploração de objetos (por exemplo, dançar, correr ou tocar um instrumento); ou quando convidam outras para participar de suas brincadeiras ou projetos indicando iniciativas de cooperação. A comunicação ocorre por meio de um olhar, gesto, movimento, balbucio ou vocalização que indica o desejo de compartilhar uma experiência que a outra criança compreende e responde, dando sentido à mensagem enviada (STAMBAK *et al.*, 2011). Trata-se de um desejo comum, como as autoras exemplificam como quando uma criança começa a bater em um barril e outras crianças resolvem fazer o mesmo e agrupam-se

frente a frente para bater ao mesmo tempo no fundo de pequenos barris. Elas estavam distantes umas das outras, fazendo coisas diferentes; de repente, a atividade de uma delas chama a atenção das outras, que se aproximam para realizá-la juntas (STAMBAK *et al.*, 2011, p. 17).

O mesmo é observado em atividades corporais: quando incentivadas pelo movimento de uma criança, todas na sala correm, pulam ou dançam. Não se trata apenas de imitação, mas de experiências afetivas e cognitivamente compartilhadas. Ao ser direcionada para atividades individualizadas a criança perde a possibilidade de troca com as demais, além de restringir o desenvolvimento de habilidades harmônicas que só o trabalho em grupo propicia, como quando é preciso ceder a vez, negociar um desejo, compartilhar uma intenção ou aguardar até que o amigo abandone um brinquedo para então poder utilizá-lo.

O brincar é direito inegociável da criança. “A criança é cidadã – poder escolher e ter acesso à brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã” (BRASIL, 2012, p. 11). O brincar é a principal atividade da criança, pois, por meio dela a criança toma decisões, se expressa, se conhece e reconhece os outros, cria e recria ações, é a sua forma de entender e agir sobre o mundo.

Wallon (1968), defende que o brincar se confunde com a própria atividade infantil, enquanto essa permanece espontânea e não dirigida pelos objetos das disciplinas educativas. Dessa maneira, a imitação, que se desenvolve no plano motor, contém em si o germen da representação, que opera no plano das imagens e dos símbolos.

Se por meio das interações as crianças criam relações, ouvem, são ouvidas e estabelecem vínculos, por meio do brincar as crianças desenvolvem habilidades individuais e coletivas, narram, criam e representam variadas situações sociais e de sua cultura. E o espaço pode ser um facilitador ou um dificultador para que a brincadeira aconteça.

A organização dos espaços deve favorecer a ação do brincar permitindo a interação entre as crianças, entre as crianças e os adultos, e entre as crianças e os objetos. A criança tem direito a um espaço na escola de educação infantil que seja “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto, e deles com o ambiente” (BRASIL, 2006, p. 10).

Pensando na vivacidade que deve ter o ambiente da educação infantil e o quão instigador e aconchegante deve ser o espaço da infância, pontuamos a nossa dificuldade enquanto professores em conceber tais espaços como redomas antissépticas, retomando a um momento histórico no qual a educação infantil tinha como discurso a higienização que via nas creches, a possibilidade de disciplinar a vida dos mais pobres e de classificá-los segundo um modelo médico.

É evidente que não estamos desconsiderando a pandemia e todos os cuidados necessários para que o vírus não circule, para que a escola seja mais do que nunca um lugar de vida, que as crianças possam estar em segurança. No entanto, o que trazemos para a reflexão são os desafios

vivididos por profissionais da educação que enfrentam as contradições do que acreditam, do trabalho que desenvolvem e as amarras impostas por um novo protocolo de saúde.

Alguns questionamentos

Ela está lá no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar².

(Eduardo Galeano)

O novo coronavírus nos trouxe inúmeras perdas, dúvidas e poucas certezas. Ainda sabemos pouco sobre como o vírus funciona, quais serão os riscos e sequelas daqui para frente e ainda levaremos algum tempo para termos condições de avaliar os efeitos de uma primeira infância privada do contato físico com o outro e com interações limitadas.

A angústia que nos acometeu neste momento de pandemia foi pensar em tudo que estávamos tirando das crianças, direitos duramente conquistados que em tão pouco tempo foram sendo ameaçados: interações e experiências das quais as crianças foram privadas. Sabemos que as aprendizagens serão recuperadas, mas as brincadeiras compartilhadas, específicas de cada faixa etária, estão para sempre perdidas. Nos angustia pensar no que é inegociável para o desenvolvimento infantil, mas o mais importante nos parece diferenciar o que é inegociável em tempos de paz e o que é inegociável em tempos de guerra, e em tempos de pandemia inegociável é o direito à vida.

Questionamos a qualidade do serviço que pode ser oferecido em um ambiente com tantos não, com tantas limitações, afastamentos e rupturas pedagógicas, desconsiderando principalmente as crianças, sujeitos de direito, que têm sido as mais afetadas pela pandemia e que menos têm sido ouvidas neste contexto. São as crianças que tiveram cessado o direito

2 As palavras andantes, 1994, p. 310.

a uma escola da infância lúdica, ativa, de interações e oportunidades de aprendizagem compartilhadas; que tiveram seus brinquedos e materiais reduzidos a kits; que tiveram os parques e brinquedos coletivos interditados; que foram condicionadas a não tocar o outro; a se alimentarem com uma placa acrílica entre o seu prato e o de seu colega, e a comerem sozinhas a maior parte do tempo; que tiveram os tecidos, almofadas e bonecas de pano guardadas para um futuro, que como no poema de Birri, citado por Galeano, se afasta dois passos a cada dois novos passos que damos; que convivem com os sorrisos de seus professores mascarados e com um rosto que traz uma barreira plástica; que têm seus abraços negados e mesmo sem compreenderem o porquê, rapidamente entenderam que a escola já não pode ser um lugar onde damos as mãos e permanecemos juntos; que é momento de cuidarmos de nós, dos outros e que existem diferentes formas de *cuidar*, e que essa palavra que sempre significou aconchego, hoje significa distanciamento.

As crianças diariamente desconstroem o mito de que são incapazes ou passivas, mostrando-se todos os dias ativas, dotadas de enorme capacidade de compreensão e de ação. A nós, educadores, cabe estarmos de olhos e ouvidos atentos e zelosos, para nos reinventarmos sempre e não deixarmos extinguir a vivacidade das crianças.

E aí apareceu o lobo mau e a gente matou ele com álcool gel. (Victor, 3 anos e 2 meses).

A fala de Victor nos mostra o quanto as crianças são dotadas de uma incrível capacidade de compreensão do mundo ao seu redor, o quanto elas assimilaram que existe um vírus perigoso e que este precisa ser evitado e qual a melhor forma de fazê-lo. Essa compreensão, aceitação das novas regras e cumprimento dos protocolos apontam para uma escola que, mesmo sendo um lugar de tantos não, ainda é um espaço no qual as crianças querem e desejam estar.

Nós vivemos a pandemia com os nossos olhos e com os olhos dos outros e temos muito mais perguntas do que respostas. Dentre os questionamentos, não sabemos até que ponto a organização escolar proposta

no protocolo de segurança para volta às aulas irá influenciar no desenvolvimento integral das crianças, e se as estratégias propostas de fato minimizam ou maximizam os efeitos de uma pandemia na primeira infância.

Das poucas certezas que a pandemia nos deixa, ficam: o imenso desafio e o paradoxo de ser escola de educação infantil, garantindo o direito à vida e à aprendizagem de crianças em tempos de pandemia; a certeza de que crianças desde a mais tenra idade são capazes de compreender o perigo e, muitas vezes, sabem como evitá-lo; de que aprendizagens podem ser recuperadas, e que a rotina pode ser restabelecida, mesmo sabendo que teremos novas e singulares oportunidades de convivência. E talvez a mais dura certeza é de que a vida é o bem mais precioso que temos e, uma vez perdida, jamais poderá ser restituída. A nossa escolha e o nosso desejo têm que ser pela vida, que é o nosso maior é o direito.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo (org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 101-127.

BARROS, Manoel de. O fotográfico. *In*: BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Marco legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf 2017. Acesso em: 30/06/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 30/06/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 30/06/2021

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. *In*: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ed. 207, v. 9, ano 2021.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1. sem. 2005.

MONTEIRO, Shirlei Nadaluti; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Concepções de professores sobre a criança de seis anos no ensino Fundamental: contribuições de Henri Wallon. *In*: PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Formando formadores para a escola básica do século XXI**: relatos de pesquisa V. Campinas: Pontes Editores, 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...** perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Protocolo volta às aulas**. SME. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Protocolo_SME_versaoII.pdf. Acesso em: jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; São Paulo: Martins Fontes, 1968 [1941].

WALLON, Henry. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon** – Psicologia. Coleção Grandes Cientistas. v. 52. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 168-178.

OS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS
EM TEMPOS DE PANDEMIA



Alessandra Olivieri Santos
PUC-SP

Cristianny Portela
PUC-SP

Laurizete Ferragut Passos
PUC-SP

Introdução

Compreende-se que o espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, repensado, remodelado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo. Lima (1989) aponta que, as crianças interagem com os espaços, criando neles ambientes, dando significados a esses espaços a partir das suas interações ao seu redor.

Conforme os estudos de Zabalza (1998), existem três dimensões para se conceituar espaço e ambiente, a primeira diz respeito aos aspectos estéticos – ao que se vê, o belo, o acolhedor; a segunda dimensão fala sobre a funcionalidade a partir dos recursos adequados e disponíveis, exercendo sua finalidade educativa e por fim, os fatores ambientais expressos por meio da temperatura, da luminosidade, da segurança. Essas

três dimensões se consolidam na perspectiva do trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem das crianças na educação infantil, estando atrelada ao desenvolvimento deles.

Entende-se que as crianças precisam de espaços amplos, de fácil acesso, diferenciados e organizados para que possam interagir, brincar, desenvolver suas particularidades e especificidades. Considerar as necessidades das crianças na organização dos espaços possibilita que diversas interações e aprendizagens aconteçam, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos, as experimentações ocorridas e as descobertas realizadas com as crianças e entre elas e os adultos envolvidos, sejam o foco da atenção e do processo de aprendizagem.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Conforme o autor, observa-se que é necessário utilizar espaços que integrem as crianças e que proporcionem a elas um ambiente rico de novas experiências e aprendizado. O espaço e o ambiente estão interligados, um colabora com o outro de forma dinâmica, onde o professor deve perpassar o espaço físico, pois ele está para além dos recursos didáticos e do mobiliário. Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem.

Para Durli e Brasil (2012), conforme a tese de Forneiro (1998), existem quatro dimensões para caracterizar o ambiente, são estas: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional. A primeira dimensão, a física, se refere às condições estruturais, às condições palpáveis, materiais e visuais concretas, como as salas, materiais, parque infantil,

itens que tornam o espaço infantil com condições estruturais organizadas com o objetivo de atender as demandas das crianças.

A segunda dimensão, a funcional, está relacionada aos tipos de atividades, espaços multifuncionais, onde o aluno se desenvolve com a orientação dos professores, assumindo assim diferentes funções. É o espaço pedagógico em permanente construção.

A terceira dimensão, a temporal, relaciona-se com o tempo, com os momentos destinados às atividades, sejam elas de leitura, de brincadeiras, do tempo de lanche. Esta dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil.

A última dimensão, a relacional, trata-se das diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula, como, por exemplo, a relação aluno e professor, a interação na hora da execução das atividades, a divisão de trabalhos dentro do grupo. Este ambiente de sala de aula é mutável e deve ser visto como um espaço de movimento que exige a interação para que ele funcione de forma dinâmica.

Segundo Durlin e Brasil (2012), ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos também por nós como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem.

Considera-se que pensar o espaço, a partir das questões materiais e físicas, requer reconhecê-lo pelos elementos de cor, texturas, piso, altura de janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada, a interligação entre estes espaços, etc. Sobre o ambiente é preciso considerar as interações: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/tempo de permanência na instituição de educação infantil, criança/relação com os elementos do espaço.

As questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço. É a partir destas características

e concepções que apresentaremos como estão relacionados estes novos espaços de convivência hoje, a partir dos efeitos da pandemia do Covid-19 na vida cotidiana das famílias, que tiveram que se reinventar na busca para proporcionar aos filhos espaços e ambientes para a adaptação deles em casa, para que pudessem dar continuidade ao desenvolvimento de seus filhos no ambiente doméstico, onde se apresentaram muitos desafios para a sua educação.

O ambiente doméstico pode proporcionar às crianças os recursos educacionais e culturais, assim como o suporte educacional da família, demonstrado através do apoio emocional dos responsáveis. É imprescindível esse laço de afeto e apoio da família em acolher o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, podendo contribuir para um bom desempenho escolar.

É importante destacar que se trata de uma etapa da vida escolar em que se desenvolvem os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais das crianças e, diante disso, é preciso refletir: como inovar e resgatar práticas para manter o processo de aprendizagem em casa?

Esses desafios foram apresentados aos pais, alunos e também aos professores, pois, toda a rede de ensino foi surpreendida de forma abrupta, tendo que se reinventar, recorrer aos dispositivos tecnológicos como forma de manter a conexão com seus alunos e, do mesmo modo, preocupados em não prejudicar o seu desenvolvimento.

Chamamos atenção para outra situação em que se deve ter cuidado para que se possa obter o aproveitamento máximo das aulas em casa, que seria a dedicação ao espaço onde as crianças iriam praticar suas atividades remotas, pois, como já visto, o ambiente é de suma importância para o desenvolvimento do ser, o espaço deve ser arejado, iluminado e afetuoso e, se possível, seria importante criar um ambiente em que as crianças se sentiriam seguras e motivadas, em que pudessem interagir e explorar, possibilitando novas descobertas e muitas perguntas para serem estimuladas pelos professores nos possíveis espaços de diálogos.

Reconhecemos, infelizmente que para muitas famílias a organização de um ambiente em que as crianças pudessem interagir e se conectar com seus pares e seu ambiente escolar, tornou-se impossível pelas imensas desigualdades sociais, em que a acessibilidade aos recursos tecnológicos se configura como algo distante, diante de necessidades básicas e urgentes no cotidiano dessas famílias.

Um dos principais desafios na proteção e no direito das crianças às suas infâncias num momento de ensino remoto é associar as suas rotinas de atividades educativas ao olhar de afeto e acolhimento que precisa ser proporcionado na convivência familiar. Neste momento em que as aulas presenciais estão interrompidas, é preciso reafirmar os laços de afeto de forma diferente, propiciando a construção de valores morais e éticos, por isso é de suma importância que as atividades sejam executadas dando espaço ao lúdico, à criatividade e à participação da criança, sempre estimulando para que possam se expressar nas diferentes linguagens, suas necessidades e possam ser escutadas com respeito pelos familiares e pela comunidade.

Compreende-se que, assim como para toda a comunidade escolar, a pandemia trouxe impactos para a Educação Infantil, uma fase de extrema importância para os alunos, tendo em vista que é a base para a vida escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil dura dos 0 aos 5 anos de idade, incluindo a Pré-escola, sendo uma das modalidades da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A casa como espaço educativo

Com o advento da pandemia, a escola encontrou o desafio de manter o ensino fora da sala de aula. O ambiente da sala de aula possibilita o estabelecimento de vínculos e de mediações de conhecimentos, mas com o distanciamento social, o espaço delimitado para essa função deixou de existir, desta maneira a escola teve que se transformar e encontrar novas formas e modelos de espaços de construção de saberes.

Grandisoli (2020) defende que a pandemia expõe a diversidade das realidades educacionais, sociais e econômicas, o que por si só já constitui um desafio, mesmo em períodos não emergenciais. O cenário trazido pela pandemia é desafiador e precisa ser compreendido de maneira aprofundada, com a finalidade de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações presentes e futuras.

É preciso ressaltar que a Educação Infantil necessita ser reconhecida com respeito, pois possibilita em parceria com a família e a sociedade a construção inicial e integral de um ser social e por isso as crianças na Educação Infantil precisam ser estimuladas com atividades interativas, cooperativas onde a ludicidade exerce papel essencial e elas são estimuladas nos espaços educacionais com brincadeiras lúdicas e que despertem o seu protagonismo. Esse caminhar deve ser construído em colaboração com os pais ou responsáveis e as orientações e o olhar atento e cuidadoso dos professores.

Wallon (1986) defende que a evolução da criança é permeada de contrastes, associações e assimilações em relação ao ambiente em que vive. Para ele, as relações, principalmente as relações sociais, desempenham a função de maturação necessária no sujeito e, portanto, as atividades coletivas agregam conhecimento, experiência, eficaz à aprendizagem ao construir e desconstruir o conhecimento por meio da interação. Ou seja, a educação por meio do afeto constitui uma preocupação básica dentro de qualquer proposta curricular com planejamento consciente e adequado.

Wallon intensifica essa discussão quando afirma que os vínculos afetivos ocorrem a partir das pessoas que cercam as crianças, fazendo com que fiquem sensibilizadas e sensíveis aos indícios de disponibilidade dos outros em relação a si própria, essa conjuntura influencia de forma direta no desenvolvimento da criança.

Assim, entendemos que todos temos muito o que aprender no encontro com o outro, independentemente de idade, cultura e condições sociais. Segundo Paulo Freire: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). Da mesma forma acontece entre as próprias crianças.

A criança mais nova experimenta grandes aprendizados ao estar ao lado de crianças mais velhas, mas os “pequenos” também trazem muitos desafios, provocando os de maior idade a repensarem, levantarem hipóteses e ampliarem cada vez mais o repertório de saberes, de maneira que aprendam a lidar com situações adversas e agucem as curiosidades pelo mundo ao redor, assim como em seus pais e nos os que os cercam.

Ressaltamos que a família tem grande influência na construção da identidade do indivíduo, pois a convivência com o primeiro grupo social é um grande aprendizado para o futuro. A forma de relações que as famílias possuem também tem grande relevância nesse árduo processo construtivo, sendo assim a construção da identidade se torna também uma constante observação dos filhos para os pais.

Piaget (1967) revela que o indivíduo aprende a partir da interação com o meio e com os objetos, espaço e ambiente. Assim, por meio da descoberta a criança irá se desenvolver a partir do manuseio e irá construir tudo o que sabe. No entanto, para que essa aprendizagem ocorra é necessária uma construção entre vida afetiva e cognitiva.

Vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (PIAGET, 1967, p. 16).

Portanto, essa realidade da não separação vida afetiva e cognitiva, se faz mais do que necessária, entende-se que a afetividade está presente em todas as fases do desenvolvimento do ser humano. Assim, ela é contínua e constante, todos passam por essas fases, não necessariamente na mesma sequência, mas existe o início e o término, no entanto, acontece de forma individual. Essa interação afetiva no seio familiar é muito importante, principalmente neste período pandêmico, pois com a pandemia

os espaços foram se transformando, como também a responsabilidade de ensinar foi dividida igualmente entre escola e família. Desse modo, essa educação compartilhada trará mudanças positivas à volta das aulas presenciais.

Não podemos deixar de citar que o trabalho em ambiente virtual gerou muitas inseguranças, ansiedades, sobrecargas físicas e emocionais e até mesmo tristeza, evidenciando um sentimento de impotência diante de nossas práticas, mas não se pode deixar de afirmar o esforço por parte dos responsáveis pelos alunos. Da mesma maneira, os pais também tiveram que se reinventar, dividir tarefas, ter jornadas duplas e triplas, com a intenção de estar presente junto aos filhos na execução de suas atividades educativas.

É importante pensar a casa como um espaço de vivências onde a criança pode descobrir habilidades, onde ela pode pular, brincar, produzir através de desenhos, teatro, interagir em uma contação de história. As crianças têm a chance de vivenciar no ambiente de casa novas possibilidades, explorando cada cantinho “esse é o momento de inventar brincadeiras e associá-las aos conhecimentos dos mais diversos, onde as experiências corporais de exploração destes novos territórios da casa consolidam diferentes aprendizados e possibilidades de expressão para crianças e adultos” (DAHER; CAMPOS, p. 2020).

É diante desse momento de mudanças e rupturas que se faz necessário recriar espaços, adaptá-los, reinventá-los, transformar a sala em sala de aula, o quintal em espaço de brincadeiras lúdicas, estimular nas crianças a criatividade a partir de atividades cotidianas, considerando essa nova reorganização dos espaços e das casas, transformando tudo em uma rica experiência na construção de habilidades de compartilhamento de novas ideias, partilha de conhecimentos e valores sobre o mundo, contribuindo para expressá-lo e recriá-lo das mais diversas formas.

A ideia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes consequências para a compreensão, na escola, e na família, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados. Os alunos têm na escola e na fa-

mília, entre outros ambientes com os quais interagem, meios nos quais se constituem. Dentro desse contexto de interação deve estar de forma clara e ampla a afetividade (CANTANHÊDE, 2016).

Compreende-se, diante de todo o cenário apresentado, dentro deste momento que está sendo vivenciado, no trato dos questionamentos que surgem, dos conflitos apresentados, dos debates levantados e posicionamentos em relação às demandas da família e da escola de Educação Infantil, no momento de confinamento, que esse desafio é mútuo e que deve ser compartilhado, entre a família, a escola e a sociedade. Esse momento é novo para todos, dado a gravidade de nossa realidade, mas enxergamos que, embora desafiador, o momento de aprendizagem das crianças foi feito com grande envolvimento dos responsáveis, respeitando o tempo de aprendizagem de seus filhos, encorajando-os e apoiando seus esforços, sabendo que este momento está sendo difícil para todos nós.

De acordo com Junqueira Filho:

Precisamos acolher as famílias que, por conta do isolamento social causado pela pandemia, têm, enfim, a chance de estar mais tempo em casa, de interagirem uns com os outros e exercerem os papéis de pai, mãe, filhos, irmãos. Isso é um aprendizado, principalmente para os pais de primeiro filho, e a escola de Educação Infantil, seja no período letivo, seja na pandemia, tem uma contribuição importante a fazer, via acolhimento, escuta, interlocução, orientações, sugestões em relação aos cuidados e educação das crianças. [...] Não há como transpor a escola para a casa, mas é importante lembrar que muito do que consideramos função social da Educação Infantil é também função das famílias, muito antes da instituição das creches e das pré-escolas: brincar com as crianças – ou organizar ambientes para que elas brinquem sozinhas ou entre si, sob a supervisão dos adultos [...] aproveitem o isolamento social compulsório para revisarem, analisarem, reinventarem e atualizarem, nas interações em família, as relações entre pais e filhos, a partir da sua própria família (2020, p. 01).

Dentro deste cenário que se apresenta, observa-se que é preciso ter um canal de comunicação entre família e escola, é necessário estreitar laços, compartilhar medos e angústias, mais uma vez apontar para o desenvolvimento integrado das atividades com as crianças em ambientes e espaços diversos, explorando a criatividade delas, estimulando a curiosidade e incentivando o aprendizado, a relação com o espaço é de suma importância, atrelado ao afeto da família.

O retorno

*Estava em jogo uma esperança.
O que há de mais sagrado na vida.
(Jordi Sierra i Fabra)*

Após um ano de ensino remoto, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo iniciou a reabertura das escolas. Os CEIs puderam atender apenas 35% dos bebês e das crianças matriculadas, dando preferência para as crianças mais velhas.

É difícil olhar para uma escola de Educação Infantil e observar as crianças isoladas, longe uma das outras, sem interagir, sem contato físico. O momento nos coloca em uma situação muito desafiadora. Temos que acolher os bebês e as crianças e, ao mesmo tempo, temos que repensar o dia a dia da instituição, sempre preocupados em oferecer o melhor para cada um deles, mas transformando a realidade.

Brinquedos do parque interditados, espaços das salas com marcações que delimitam e inibem o livre andar das crianças e dos bebês pelos espaços das salas e da escola, brinquedos e livros guardados, formando um espaço sem cor, sem vida, sem alegria. Cada bebê e cada criança no seu pequeno quadrado. Professores mantendo o distanciamento o máximo possível de tempo. Todos separados no momento das refeições. Todos isolados, mas tentando manter o calor das interações e o afeto nas relações entre os atores da escola.

A pandemia nos obrigou a pensar e a repensar a Educação Infantil, seus tempos e, principalmente, seus espaços. Mas como realizar um trabalho adequado e manter o distanciamento? Como interagir à distância? Como ser educador da Infância e não pegarmos os bebês no colo? Como manter crianças e bebês afastados uns dos outros e dos adultos?

Foram tantas perguntas. Ao organizarmos a escola para recebermos as crianças e os bebês, os funcionários e os professores, sentíamos um vazio no peito, pois os espaços pareciam não serem de uma escola das Infâncias, mas ao mesmo tempo, havia uma sensação de alívio e de normalidade só de pensar na volta dos nossos pequenos, das suas risadas, do sorriso fácil, da animação e da esperança que temos ao olhar para aqueles rostinhos repletos de sonhos.

Imagem 2 – Sala do Agrupamento Berçário II



Fonte: foto da autora (2021)

Cada canto da escola é pensado para acolhermos famílias, crianças, professores e funcionários, acolher sonhos, desejos e fantasias. A pandemia nos obrigou a pensarmos e a sonharmos de forma diferente, pois era preciso sonhar com a vida, garantir que os espaços do CEI (Centro de Educação Infantil) fossem capazes de manter a saúde de todos.

A sala do Minigrupo II virou sala de isolamento, a sala do Minigrupo I transformou-se em depósito. Mesas, cadeiras, brinquedos foram guardados. O refeitório ficou quase vazio. Somente o mínimo necessário foi deixado nas salas. Caixas de brinquedos e livros foram todos guardados.

Parecia que estávamos num ambiente sem vida. Durante o período de organização da escola para a volta ao atendimento presencial, cada educador manteve-se afastado, todos com máscara. Álcool em gel em todas as salas e demais lugares da escola. A nossa área de refeições foi extinta. Conversas somente à distância. Sala dos professores, sempre vazia. Reunião, só pelo Google Meeting. Uma realidade difícil, mas que aos poucos foi nos mostrando o quanto um aperto de mão, um abraço, uma criança correndo em nossa direção para a pegarmos no colo, um minuto de conversa na hora do café fazia toda a diferença em nossas vidas.

Imagem 1 – Sala do Agrupamento Minigrupo I



Fonte: fotografia da autora (2021)

A realidade agora é outra e temos que nos organizar para atendermos nossos bebês e nossas crianças com todo carinho e dedicação que eles merecem. A pergunta é “Como podemos oferecer a todos os atores da escola um atendimento humano, um atendimento acolhedor, criando espaços onde todos possam aprender e ensinar, onde todos se sintam

felizes e possam desenvolver um ambiente de harmonia, autonomia, esperança e, principalmente saúde?

Quando as aulas presenciais retornarem, será necessário, olhar para o outro de forma mais profunda, percebendo suas dores e auxiliando-o a superá-las, com empatia, solidariedade e abnegação, encontrando maneiras para cuidar e acolher, alunos e profissionais da educação (SANCHES *et al.*, 2020, p. 74).

No início tudo era muito difícil, mas com a chegada das crianças a rotina da escola ganhou vida, afinal, mesmo em tempos de pandemia, há que se garantir um ambiente de não rigidez, como destaca Costa (2020, p. 85): “A rigidez não é uma qualidade esperada em uma instituição que atende bebês” e crianças.

Era a nossa hora de mostrarmos o quanto compreendemos a Educação Infantil e de como ela é importante para o desenvolvimento dos pequenos cidadãos, pequenos, mas muito importantes, fundamentais.

A primeira alternativa foi realizarmos muitas atividades ao ar livre. A ideia era permitir que as crianças e os bebês tivessem a oportunidade de ficar livres, de correr, de gritar, de extravasar todo o confinamento a que foram submetidos. Havia um problema: não poderíamos levar todas as crianças para o parque, ao mesmo tempo, pois o Protocolo de Volta às Aulas da Prefeitura Municipal de São Paulo exigia que as crianças e os professores não ficassem nos mesmos espaços. Então dividimos o período de parque para evitar aglomerações.

Nas mesas dos refeitórios, uma criança em cada ponta da mesa; nos banheiros, vasos sanitários isolados para manter o distanciamento. Crianças de salas diferentes não podiam brincar juntas no mesmo espaço e, nas salas, cada criança dentro do seu quadrado e com seu kit de brinquedo. Na hora do sono, as caminhas bem separadas.

Os professores de avental, máscara e *face shield*. Aferição de temperatura na entrada da escola, álcool na mão, limpeza dos sapatos. Uma

rotina cheia de restrições e com espaços muito limitados e limitadores, porém bebês e crianças são seres maravilhosos, iluminados, que se adaptam mais facilmente e nos mostram o caminho, sem alardes, sem preocupações, vivendo, apenas vivendo, fantasticamente vivendo. Eles sempre nos mostram o caminho.

Não estamos em busca de um espaço ideal, mas de um espaço capaz de gerar a própria mudança, pois um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existem. O que existe é uma criança, um ser humano, em relação com suas experiências, tempos e culturas. A qualidade do espaço pode, enfim, ser definida em termos da quantidade, da qualidade e do desenvolvimento dos relacionamentos (RINALDI, 2019, p. 151-152).

Fazendo uso da citação de Rinaldi, percebemos o quanto é possível enxergar um caminho no meio da pandemia, um caminho que nos traz esperança, um caminho onde quem nos guia são as crianças e os bebês, pois eles são capazes de nos mostrar que é possível aprender e ensinar mesmo em momentos de grande dificuldade, em momentos nos quais precisamos nos superar.

A cada dia, nós nos deparamos com muitas surpresas, pois as crianças e os bebês nos mostravam como era fácil resolver os problemas. Para compreendê-las, será preciso, pois, descentrar o olhar adultocêntrico, ou despir a idade, desobedecer ao tempo (MELO, 2021).

É importante considerar a manutenção do vínculo das crianças desde bebês com as unidades educacionais, sendo que algumas iniciativas se pautam no contato com os pais-mães/responsáveis/cuidadores das crianças, envio de material, contato em reuniões virtuais a fim de enviar e discutir sugestões de atividades educativas, indicação de como lidar com o período pandêmico em termos afetivos, emocionais e comportamentais, dentre outros aspectos, é fundamental que este vínculo não seja rompido.

Sabemos que o reencontro não será completo, pois as relações de afetividade não passarão pelo movimento do corpo (com abraços, beijos e toques), mas, com certeza, haverá expressões nos olhares e sorrisos ‘mascarados’, mas que serão ouvidos e sentidos (SANCHES *et al.*, 2020, p. 74).

Finalizamos parafraseando Kohan (2018), pois nós, educadores, precisamos compreender que sem entrega, sem dedicação não há aprendizagem, “não há pedagogia sem viagem pedagógica do pedagogo, sem que o próprio pedagogo se deixe levar e saia da zona de comodidade” (KOHAN, 2018, p. 82). Esta é a nossa viagem, encarar os efeitos da pandemia na vida de todos nós, encarar os desafios que ela nos trouxe, pois ela nos tirou da zona de conforto. E o que nos cabe agora é voltar para os trilhos e seguir em frente.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CANTANHÊDE, Flor de Liz Marques. **A contribuição da afetividade no ensino fundamental**. Natal, III Congresso Nacional de Educação. CONEDU. 2016.
- COSTA, Leila Oliveira. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: SENAC, 2020.
- DURLI, Zenilde; BRASIL, Marizete R. Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012.
- DAHER, Juliana; CAMPOS, Túlio. O brincar e o espaço da casa na quarentena. Pensar a educação em pauta. 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-brincar-e-o-espaco-da-casa-na-quarentena/>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FABRA, Jordi Sierra i. **Kafka e a boneca viajante**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. Famílias em casa na pandemia. O que a escola de Educação Infantil pode fazer? **Narrativas Educacionais**. RGS, 9 abr. 2020.

KOHAN, Walter O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIMA, Mayume Souza. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel 1989.

GRANDISOLI, Edson. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. *Jornal da USP on-line*, 12 ago. 2020. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 26 out. 2020.

MELO, Symone Fernandes de. As crianças e os traços de um mundo em pandemia. *In*: **Nordeste Criança**: olhares das infâncias. Brasília. Conselho Federal de Psicologia: Frente Nordeste Criança. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (org.). *et al.* **Uma janela de possibilidades na Educação da Infância em tempos de pandemia**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

INTEMPÉRIE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE O NEGACIONISMO E A REALIDADE PANDÊMICA



Andreia Menarbin
CUFSA

Manuel Tavares
Uninove

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc., etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

(Manoel de Barros)

Introduzindo o problema

Educação Infantil é uma temática complexa que envolve o seu contínuo processo identitário entrelaçado com o mundo, as pessoas e a realidade. Para melhor entendê-la, além de saber a sua história, é necessária a compreensão de aspectos da atualidade que a influenciam diretamente, considerando dados e sempre com o compromisso de vislumbrar um mundo melhor para todos e todas que, certamente, para se materializar, supõe o respeito pelas crianças e por suas singularidades. Nesse sentido, Freire (2000, p. 54) afirma que “repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que também é utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo.” Por conseguinte, a sabedoria do poeta Manoel de Barros que defende a renovação do homem nos inspira a defender a ideia de que com a incompletude humana nasce a importância de aprender a viver realizando transformações a partir do que, de fato, é significativo na vida, com propósitos e ações permanentes. Como seres dependentes uns dos outros, para nós, essa premissa é ampliada e perpassa por uma aprendizagem com o compromisso do coletivo social, não num aprender solitário, mas sim num aprender com sensibilidade e solidariedade, por meio das relações de sentidos e significados estabelecidas com os demais seres humanos e o cotidiano, mediadas pela ciência e a cultura, sempre a favor do bem-estar de todas as pessoas. Aprender a viver dessa forma ainda é complexo, uma vez que grande parte da humanidade está envolvida em um profundo processo competitivo e desigual, muito longe de ser cooperativo, devido às cicatrizes e amarras deixadas por uma história trágica da humanidade, entranhada na sede pelo poder e desrespeito com as pessoas, com implicações negativas nos mais vulneráveis, permanentemente excluídos dos processos civilizatórios e do exercício pleno da cidadania. As crianças integram parte dessa história e, em sua maioria, desde os primórdios, se inserem na parcela mais vulnerável da sociedade que, mesmo com os ditos avanços econômicos, tecnológicos, científicos e legislativos, em pleno ano de 2021, estão aprendendo a viver num mundo distante de

ser acolhedor às suas necessidades específicas, calando as suas vozes e corpos, mitigando os seus direitos de, simplesmente, serem crianças numa sociedade respeitosa à infância, mais justa e igualitária. Portanto, é preciso agir a favor das crianças, de acordo com as nossas possibilidades. Freire (2000, p. 17) nos esclarece que “se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” Sendo assim, nos unimos nesta obra para contribuirmos com reflexões pertinentes à educação infantil na atualidade e passamos a tratar tais questões.

Entre a ciência e o negacionismo

No vai e vem da história dos homens, tempos sombrios assolam toda humanidade desde 11 de março de 2020, quando a pandemia da Covid-19¹ foi decretada pela Organização Mundial da Saúde² (OMS) e o direito fundamental à vida fragilizou-se, demasiadamente, em todo o mundo. Desde então, inúmeras ações se desencadearam para que o desequilíbrio social ocasionado pelo período pandêmico encerrasse e tudo voltasse aos “padrões de normalidade”. Nesse processo é possível encontrar inúmeros pressupostos adotados pelos sujeitos da sociedade brasileira que os utilizam de modo a instituí-los nos diferentes setores a que pertencem, além de afetar, diretamente, a educação infantil. Para uma melhor compreensão desse processo social atual, abordamos, neste capítulo, um panorama geral sobre questões presentes na sociedade, correlacionadas à educação infantil brasileira. Nessa direção, iniciamos com o paradoxo da dualidade entre a ciência e o negacionismo, formas de pensamento que, atualmente, influenciam as ações pessoais e governamentais, sendo a primeira estruturada no rigor científico e a segunda, que se acentuou nesse período, numa lógica baseada na desinformação e no anti-intelectualismo. Por serem dicotômicas, a relação dos indivíduos com

1 Pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://www.who.int/pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

2 Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em: 09 jul. 2021.

as duas vertentes é conflituosa e as ações adotadas acabam por agravar a crise instalada decorrente da pandemia. De um lado, estão os conhecimentos científicos produzidos a partir de dados comprovados e do outro a contraposição à ciência estruturada em informações pseudocientíficas, muitas vezes oriundas das teorias da conspiração³, gerando informações em oposição aos dados científicos e contribuintes para comportamentos que geraram um descontrole pandêmico, devido ao incentivo a atitudes e ações irresponsáveis dos sujeitos, afetando negativamente toda a população brasileira. Nesse contexto, enquanto parte da sociedade busca seguir, dentro das suas possibilidades, os protocolos organizados pela Organização Mundial da Saúde para conter o contágio do coronavírus e preservar as vidas, outra parcela se nega a segui-las e se comporta de forma irresponsável, vivendo como se nada estivesse acontecendo, expondo ao risco de morte a si e as demais pessoas. O senso de coletividade está longe de ser consenso no Brasil, o individualismo, a falta de empatia e de oportunidades, ou ainda, de interesse em obter informações de fontes confiáveis está distante de se concretizar. Realidade que nos remete à República de Platão⁴, onde é exposta a alegoria ou mito da Caverna, cuja metáfora sintetiza o dualismo platônico, demonstrando a relação entre os conceitos de escuridão e ignorância; luz e conhecimento e, principalmente, a distinção entre aparência e realidade, que são os elementos estruturantes da teoria do Mundo das Ideias, aqui correlacionados à ideia de aceitação da ciência ou na sua negação, numa dura realidade pandêmica e com consequências fatais. Ademais, nos revela, por um lado, que a ciência tem um poder importante na sociedade, mas ficou distante de uma parcela da população brasileira, cujo acesso foi negado devido a diferentes fatores, por outro lado mostra que uma parte da população que teve acesso à ciência, a utilizou como ferramenta para construir a desigualdade social em que vivemos. Há de se considerar que quanto menos conhecimentos, maior a falta de consciência sobre si, dos

3 Teoria da conspiração é qualquer forma de tentar entender ou explicar algo ou alguma coisa, tendo como princípio que a sua natureza é secreta e parte de um plano conspiratório. Disponível em: <https://www.significados.com.br/teoria-da-conspiracao/>. Acesso em: 08 de junho de 2021

4 Platão é um dos mais importantes pensadores da história da Filosofia. O Mito da Caverna foi escrito em forma de diálogo e pode ser lido no livro VII da obra **A República**, é também uma espécie de homenagem de Platão ao seu mestre, Sócrates.

outros e da realidade em que se vive e dos seus direitos fundamentais, conseqüentemente, tornando a pessoa um ser vulnerável intelectual e socialmente, facilmente, explorado e manipulável. O Brasil foi dos últimos países a abolir a escravatura. A relação de escravidão e de servilismo, expressa na metáfora bem simbólica da Casa Grande e da Senzala, revela, com clareza, as relações sociais no Brasil contemporâneo, estruturadas em torno da “pandemia da ignorância”. Portanto, é essencial reconhecer que todos os setores de uma sociedade precisam ter acesso à educação e à ciência, pois dependendo de quem possui os seus conhecimentos e de quem os utiliza, a ciência pode ser uma ferramenta de opressão ou de libertação. Segundo Freire (1992, p. 58) “talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país.” Infelizmente, o contexto social vivido retrata o quão tem sido frágil o acesso e a compreensão do conhecimento científico, já que o negacionismo navega em velocidade recorde pelas redes sociais numa onda de informações falsas, sem comprovação científica, organizadas e propagadas com a intenção de manipular e confundir a população, desqualificar a ciência e os seus representantes sociais, em especial, os cientistas, as universidades, as escolas e os professores. Isto nos leva a inferir que há forças agindo para controlar a sociedade, retirando o seu direito inalienável ao conhecimento e às possibilidades de utilizá-lo a favor da vida de todas as pessoas, corroborando para que as relações desiguais permaneçam, ou ainda, se agravem mais, perpetuando a perversa lógica da concentração de renda na mão de poucos, na qual a fome, a miséria e toda forma de carência se destina à maioria do povo, sendo as crianças filhas da classe trabalhadora as mais afetadas, devido às suas fragilidades e ao seu grau de dependência humana. Vale destacar que o conhecimento é uma forma de poder, por isso, numa sociedade que procura ser mais igualitária, a ciência precisa se tornar uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e garanta os direitos fundamentais de todas as pessoas. O conhecimento científico, por si só, não garante que ele seja utilizado a favor de toda população, pois é

produzido e divulgado na comunidade científica, nas universidades e nas escolas e são outros atores sociais que o levam em conta para a tomada de decisões políticas, econômicas e sociais, sobretudo, na criação de políticas públicas a serem implementadas. Os atores sociais buscam as informações conforme as suas condições, concepções e propósitos para efetivá-los na sociedade e dependendo das relações estabelecidas podem ampliar as suas visões atuando para mudanças ou mantê-las estagnadas subtilmente servis às “verdades absolutas”, dogmáticas, muitas delas fundamentadas na religião e que são, afinal, reproduzoras do sistema capitalista internacional, da divisão social do trabalho, utilizadas como forma de garantia de controle social, reproduzindo e perpetuando as desigualdades e injustiças, afetando profundamente as crianças, limitando o seu desenvolvimento e mitigando os seus direitos. Não basta reconhecer que o sistema capitalista é excludente (FREIRE, 2000, p. 56), é necessário, precisamente, lutar contra ele, não assumindo uma posição fatalista, pessimista, forjada pelo próprio sistema segundo o qual “nada há a fazer, a realidade é assim mesmo, sempre foi assim e sempre assim há de ser”. As posições deterministas e fatalistas conduzem a um pessimismo trágico que favorece as posições negacionistas, anticientíficas, promotoras da ignorância coletiva. Sem educação científica e sem literacia científica, dificilmente se abrem e ampliam horizontes de transformação social, uma transformação emancipatória que garanta os direitos fundamentais dos cidadãos e, sobretudo, das crianças, os seres mais frágeis da sociedade, mas que, apesar disso, são o futuro de uma nação.

A lógica perversa da globalização

Há que reconhecer que uma das formas de regulação das políticas públicas ocorre por meio de fortes mecanismos institucionalizados internacional e nacionalmente, determinados pelas agências multilaterais de regulação, que utilizam o conhecimento científico nas suas recomendações, conforme os propósitos de sua criação e a partir da percepção de seus renomados consultores contratados. Neste processo, nada democrático, a participação da população é eliminada, o Estado desaparece

como entidade responsável pela garantia dos direitos fundamentais das populações, afirmando-se uma lógica perversa de mercadorização dos próprios direitos sociais, como a educação e a saúde. No contexto de uma racionalidade instrumental, as crianças não são ouvidas, sendo consideradas, na maioria das vezes, a partir de uma visão adultocêntrica, além de terem o seu desenvolvimento vinculado às futuras habilidades para melhor atuarem no mundo do trabalho. As organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) institucionalizam ações mundiais, que são monitoradas em todo o processo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e possíveis resultados balizam as questões econômicas e políticas entre os seus países-membros. O Brasil mantém uma relação de subserviência sendo influenciado por essas agências nas tomadas de decisão econômica, política, social e educacional, e devido aos juros aplicados acabam onerando os cofres públicos, dificultando a ampliação de suas políticas públicas por todo o território nacional e adotando outras que nem sempre atendem às necessidades de sua população, mas que contemplam as indicações dos poderosos agentes globalizadores e dos seus idealizadores. A lógica da globalização aplicada às políticas educacionais é a de tornar o país mais competitivo, de forma a atrair os investimentos das corporações transnacionais para seu território. Na regulação transnacional das políticas educacionais, Dale (2004) sugere que a influência da globalização (hegemônica) se manifesta sobretudo a partir da fixação de uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), em que as agências multilaterais como a Unesco⁵, o Banco Mundial⁶ e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷ desempenham um papel crucial. Outrossim, as prioridades desse projeto, se traduzem na agenda global para as reformas realizadas, ou em curso, na transição

5 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 11 jul. 2021.

6 Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 16 jun. 2021.

7 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em: 16 jun. 2021.

de século e de milênio nos sistemas de educação dos diferentes países. Os efeitos práticos desse projeto, iniciado nos anos noventa, surgem nas políticas educacionais adotadas pelos diferentes Estados-Membros, ou associados, da OCDE, que organizam as ações para corresponder às expectativas de uma agenda global estruturada na comparação e na competição de *performances* dos sistemas educativos, gerando um modelo político para a educação, institucionalizando um modo de governação sem debate democrático, impeditivo de uma reflexão sobre o projeto político da escola e, em última instância, da educação.

No período pandêmico estas agências continuam a ditar as regras para toda a humanidade, influenciando governos e as mais diferentes sociedades quanto às suas proposituras de políticas públicas. Enquanto a OMS estabelece protocolos para a proteção à vida, outros organismos se debruçam na organização de ações que visam retomar a economia global e amenizar as perdas dos lucros de capital em decorrência da crise econômica gerada pela pandemia, constatando-se que a maior preocupação se relaciona não com a saúde pública, mas com a estabilidade do mercado econômico mundial. Como a Educação é concebida como peça fundamental da formação para o trabalho, conforme a teoria neoclássica do capital humano⁸, as agências multilaterais de regulação,

8 Teoria do capital humano: Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial, cuja centralidade do trabalho de ambos é a economia, se debruçam na coleta de dados para a organização de relatórios sobre a educação, com recomendações para os países parceiros, a fim de amenizar os efeitos negativos da pandemia gerados na economia global a curto e longo prazo. Cabe registrar que a OCDE em sua recomendação⁹ em fevereiro de 2021, aponta como crucial vacinar amplamente o suficiente para erradicar a Covid-19 em todo o mundo, ainda alerta que há um risco para que isso aconteça pela falta de cooperação internacional o que pode levar o mundo a um desastre econômico e social absoluto. No Brasil, a realidade da vacinação está muito aquém das necessidades da população, culminando em junho de 2021 em mais de meio milhão de mortes pela Covid-19, e, ao mesmo tempo, na mesma lógica perversa, surge um quadro de denúncias de omissão e corrupção em relação às ações de enfrentamento à pandemia que estão sendo apuradas pela comissão parlamentar de inquérito do Senado Federal, intitulada como CPI da Covid-19, instaurada por mandado de segurança, com o objetivo de apurar eventuais falhas pelo governo federal no enfrentamento à pandemia, em especial a situação de falta de oxigênio pela qual passou o estado do Amazonas. A comissão apura se houve falhas no enfrentamento à pandemia e, em caso positivo, quem foi(foram) o(s) responsável(is) pelas falhas. Segundo a legislação brasileira, a CPI não aplica sanção em decorrência da conclusão de seus trabalhos, ela apenas encaminha os resultados para outros órgãos. Há de se considerar que o atual presidente eleito utiliza as redes sociais como meio principal de comunicação com a população, disseminando informações negacionistas, relacionadas às teorias da conspiração quanto à pandemia e incentivando ao não cumprimento das medidas sanitárias preventivas à contenção e disseminação do coronavírus, promovendo atos com aglomeração e de propagação de ideias contrárias ao conhecimento científico relacionados à saúde, colaborando para o aprofundamento da crise sanitária e a divisão do país entre

9 OCDE recomendação. Nós não podemos falhar no maior teste que a humanidade já teve. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1060_1060363-s43pi9plag&title=Nos-nao-podemos-falhar-no-maior-teste-que-a-humanidade-ja-teve&_ga=2.66757998.1329836706.1626531983-1011376156.1624889020. Acesso em: 05 jul. 2021.

o negacionismo e a ciência. Em relação às questões econômicas adota uma postura conservadora que, aliada ao quadro pandêmico, contribuiu para o aumento no número de brasileiros e brasileiras em situação de vulnerabilidade social, sendo as crianças as mais intensamente afetadas. Especificamente, em relação à educação adota a mesma postura, sendo contra ao fechamento das escolas e o ensino remoto, chegando a recorrer ao Supremo Tribunal Federal para o não cumprimento Lei nº 14.172 – a chamada lei da conectividade – por ter sido promulgada em 10 de junho de 2021, e que prevê o acesso à internet a todos os alunos da escola pública, contribuindo ainda mais para as diferenças educacionais já tão presentes no país. As ações adotadas em seu governo, até agora, revelam ações contra a educação pública de qualidade, num movimento de ações em consonância à ideia de privatização da educação no país.

Os futuros da educação brasileira

Feito um panorama geral do atual governo brasileiro, retomamos a questão sobre os recentes relatórios utilizados como referências para a elaboração de políticas públicas no Brasil, a partir dos últimos documentos publicados pela OCDE e pelo Banco Mundial, com o objetivo de observar os seus principais aspectos relacionados à educação infantil e as suas recomendações que, inevitavelmente, influenciam as ações governamentais a nível nacional, estadual e municipal, em consonância às ideologias partidárias dos governos vigentes. Em primeiro lugar, trataremos o documento divulgado em 30 junho de 2021, intitulado “Educação no Brasil – uma perspectiva internacional”¹⁰, elaborado pela OCDE com o apoio técnico do Todos Pela Educação¹¹.

10 Relatório Educação no Brasil uma perspectiva internacional. Disponível em: https://todos-pelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

11 Todos pela educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

Imagem 1 – Capa do documento “Educação no Brasil – uma perspectiva internacional”



Fonte: © OECD 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>.
Acesso em: 08 de junho de 2021

O documento traz uma análise do desempenho do sistema educacional brasileiro, abrangendo da educação infantil ao ensino superior, em relação a países da América Latina e os membros da OCDE, além de dez passos para que o país melhore a qualidade e a equidade dos resultados educacionais. Aqui nos debruçamos ao que se relaciona à educação infantil que é apresentada no relatório com três funções: a primeira é uma forma de cuidado, que mantém as crianças saudáveis, bem nutridas e seguras enquanto os pais estão no trabalho; a segunda, como um meio de socializar as crianças pequenas para que adquiram habilidades socioemocionais; e a terceira, é um veículo para a aprendizagem cognitiva, incluindo a alfabetização básica e o letramento matemático (OCDE, 2001-2018). Posteriormente, faz uma análise dessa etapa da educação básica, nas páginas 63 a 67, relacionando as funções exercidas ao longo de sua história, desde o cuidado até sua importância no desenvolvimento das crianças pequenas e seu especial valor no apoio aos socialmente mais vulneráveis. Aponta que no Brasil, essas funções assistencialistas são importantes, devido à extrema pobreza e falta de equidade em alguns setores da sociedade brasileira e devido às evidências de que a Educa-

ção Infantil, associada às medidas de nutrição e saúde infantil de boa qualidade, é um dos meios mais poderosos de retificar a desigualdade. Afirma que o Brasil obtém financiamentos do Banco Internacional para a Reconstrução e por isso colocou como prioridade política a expansão da Educação Infantil em seu marco legal, entre eles o Plano Nacional de Educação (PNE), Marco Legal da Primeira Infância, o que foi um avanço, bem como a taxa de mortalidade infantil que diminuiu drasticamente e o aumento na taxa de matrícula de crianças menores de 3 anos no Ensino Infantil. Indica que o atendimento escolar de crianças pequenas no Ensino Infantil permanece baixo e que, desde a década de 2000, o Brasil tem expandido, gradualmente, a duração da escolaridade obrigatória, de modo a abranger a Primeira Infância. Em 2006, a idade de início do Ensino Básico foi reduzida de 7 para 6 anos e, em 2009, a Pré-escola foi oficialmente incluída na escolaridade obrigatória, pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Dados internacionais demonstram que a taxa de matrícula na Pré-escola entre as crianças de 3 anos até o início do Ensino Fundamental aumentou de 76%, em 2013, para 86%, em 2017, um pouco acima da média da OCDE, de 85%, e acima de outros países da Latam. Recentemente, o governo brasileiro também deu maior atenção ao letramento familiar, com particular atenção aos primeiros anos. Há dois programas federais relevantes: o Conta pra Mim, lançado em 2019, que visa melhorar a interação dos filhos com os pais e incentivar hábitos de leitura; já o programa de alfabetização básica Tempo de Aprender, oferece apoio financeiro e pedagógico às Pré-escolas. Os recursos nem sempre são direcionados para a redução das desigualdades no acesso à Educação Infantil. Apesar dos avanços, o acesso à Educação Infantil continua desigual no Brasil. Enquanto mais da metade (51%) das crianças de 0 a 3 anos do quintil mais rico da população estavam matriculadas em alguma forma de Educação Infantil, o número comparável para o quintil mais pobre era de apenas 26% (INEP, 2020). Da mesma forma, 38% das crianças de 0 a 3 anos em áreas urbanas estavam matriculadas, em comparação com apenas 21% daquelas que vivem em áreas rurais. Além disso, há variações muito grandes nas taxas de matrícula entre os Estados, com as taxas de 0 a 3 anos variando entre 11% no Amapá e 49%

no estado de São Paulo. Isso significa que determinados segmentos da sociedade brasileira têm menos probabilidade de se beneficiar das oportunidades de desenvolvimento cognitivo e não cognitivo que ocorrem em ambientes de educação infantil. Como resultado, eles não estarão tão bem-preparados para a escola. Isso produz impactos no longo prazo sobre o desempenho acadêmico, conforme observado nas conclusões do Pisa. Recomenda-se que para combater a desigualdade, o apoio às crianças pequenas precisa ser direcionado aos mais necessitados. Os esforços contínuos para expandir o ensino infantil devem estar vinculados às medidas destinadas a combater a pobreza extrema e a apoiar a saúde e a nutrição das crianças muito pequenas (OCDE, 2020). Em relação aos gastos com Educação no Brasil, o resultado é semelhante ao de muitos países e os dados nacionais mostram que, entre 2000 e 2015, os gastos em todos os setores da Educação cresceram, mas o crescimento se concentrou no Ensino Infantil (de 0,4% para 0,7% do PIB), Ensino Médio (0,6% para 1,1%) e Ensino Superior (0,9% para 1,3%). Essas tendências de gastos refletem as prioridades políticas da época e o aumento das matrículas nesses níveis de ensino. Como indicação, a OCDE orienta que um Ensino Infantil apoiado pelo governo pode ser direcionado às famílias de baixa renda e às famílias monoparentais, a fim de preencher lacunas no acesso e promover a presença feminina no mercado de trabalho.

Nossa análise geral do relatório é a de que o documento trouxe dados importantes que integram parte da educação brasileira, numa visão diferente do marco legal brasileiro vigente para esta etapa, pois o documento revela uma educação infantil na perspectiva adultocêntrica, assistencialista, higienista e de preparação para o ensino fundamental. Há de se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹², há mais de dez anos indicam essa etapa como um direito da criança a ser desenvolvido com intencionalidade educativa, por meio do trabalho com as diferentes linguagens e não concebe a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a alfabetização básica não integra essa etapa de

12 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

ensino, o que revela uma concepção diferente da que é proposta na recomendação da OCDE. Por ser uma legislação educacional do trabalho com a Educação Infantil as DCNEI foram consideradas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular¹³ (BNCC), aprovada em 2017. Nesses documentos, a participação de grupos organizados de pesquisadores, educadores e sociedade civil foram determinantes para que a educação infantil fosse concebida como um direito da criança, cuja proposta é uma organização curricular que a coloca como centro do processo educativo, no qual o conhecimento vem com a experiência que cada uma vai viver no ambiente escolar, de forma planejada e organizada com respeito às características da infância e aos seus próprios interesses. O que demonstra que com união é possível amenizar as proposituras desconexas com as reais necessidades educativas da infância, mas, ao mesmo tempo, mostra que as forças poderosas continuam um processo permanente de desqualificação dos processos locais, investindo fortemente para que as suas recomendações sejam seguidas em prol da economia global, interferindo nas políticas públicas implantadas. No que se refere às indicações sobre as carências econômicas, concordamos que precisam ser desenvolvidas políticas públicas de assistência social aos vulneráveis, mas discordamos que sejam feitas somente por meio da educação, pois a educação infantil é um direito educacional, que vai muito além do alimentar e cuidar da criança para que a mãe possa trabalhar. Esta etapa da educação básica deve se pautar no respeito à infância, além de considerar a criança como sujeito de direitos, protagonista no processo de ensino e aprendizagem, considerando a sua cultura e os seus interesses e necessidades. Também discordamos de que a Educação Infantil, associada às medidas de nutrição e saúde infantil de boa qualidade, seja um dos meios mais poderosos de retificar a desigualdade, pois nutrição e saúde são seus direitos inalienáveis. Os fatores que promovem a desigualdade social estão longe de serem retificados por tais medidas, porque decorrem, lamentavelmente, de um processo bem antigo no Brasil: a colonização e a colonialidade, consequências evidentes da manutenção-continuidade dos processos coloniais. A colonialidade manifesta-se na imposição, pelos organis-

13 Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

mos internacionais, de regras desconectadas da realidade multicultural brasileira, das diferenças regionais e multiculturais presentes por todo o país. Os próprios parâmetros de avaliação são instituídos como interesses gerais exigindo que as recomendações sejam incorporadas nas políticas públicas, o que restringe a liberdade de ação do Estado brasileiro, devido à sua condição de devedor de empréstimos concedidos com o objetivo de redução da pobreza e das desigualdades num país em desenvolvimento, o que, na prática se torna uma grande contradição.

Após essa análise passamos a pesquisar os relatórios e recomendações feitos pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e selecionamos dois relatórios que nos pareceram mais pertinentes à reflexão proposta. O grupo Banco Mundial atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza os seus recursos financeiros, o seu pessoal e a sua base de conhecimentos em apoio às nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. Atualmente, essa base de conhecimento tem se dedicado intensivamente à elaboração de documentos referenciais para atuação dos países no período pandêmico. Na pesquisa realizada, constatamos relatórios do Banco Mundial que abordam a educação durante o período pandêmico: uma específica para o Brasil e outra para a região da América Latina e Caribe. As duas publicações não apresentam questões específicas para a Educação Infantil, mas apreendem quesitos estruturais da educação que também se referem à prática educativa com as crianças. As fundamentações utilizadas são das mesmas bases teóricas adotadas pela OCDE e, por isso, fazem indicações complementares, já que foram elaboradas com alguns meses de diferença. O conteúdo dos dois documentos é identificado, facilmente, nas políticas públicas nacionais, estaduais e municipais adotadas do Oiapoque ao Chuí no país.

O relatório intitulado “Covid-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas”¹⁴, publicado em 10 de julho de 2020, aborda em 145 páginas o caso brasileiro, com reflexões essencialmente econômicas

14 Covid-19 no Brasil: impactos e respostas de políticas públicas. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/106541594362022984/pdf/COVID-19-in-Brazil-Impacts-and-Policy-Responses.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

durante o período pandêmico, com seis páginas (118 a 124) destinadas para tratar sobre o impacto na aprendizagem.

Imagem 2: Capa do relatório “Covid-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas”



Fonte: Banco Mundial

Inicia tratando sobre as crianças e jovens que correm menos riscos de morte, mas que ficam vulneráveis com o fechamento das escolas à falta de alimentação, abandono escolar, altas taxas de desemprego, que são fatores que podem ter efeitos a longo prazo na acumulação de capital humano. Alerta que a rápida disseminação da Covid-19 no Brasil impõe desafios urgentes à política educacional do país, envolvendo os professores, pais e alunos que precisam se adaptar à nova rotina. Aponta que os indicadores de pobreza de aprendizagem indicam que 42,2% das crianças brasileiras são incapazes de ler e entender um texto curto e apropriado para sua idade aos 10 anos e que o fechamento das escolas no Brasil pode aumentar os níveis de pobreza da aprendizagem em 2,6 pontos percentuais, para 44,8%. Afirma que os governos nacionais e subnacionais têm implementado diferentes combinações de políticas educacionais,

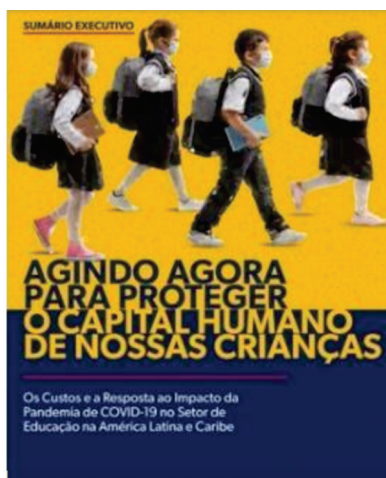
mas a inclusão continua sendo um desafio. Além disso, o aprendizado remoto eficaz e treinamento de professores no uso pedagógico da tecnologia são políticas complementares e é crucial incentivar o maior envolvimento dos pais no ensino das crianças em casa, devendo ampliar o acesso e usar plataformas tradicionais, como rádio ou televisão, para transmitir os programas, reforçando a importância do apoio dos pais durante a pandemia. Alerta que a suspensão das aulas também afeta a rede de proteção social gerada pelas escolas, desde a alimentação e a sobrecarga de trabalho das mães. Destaca que a Lei nº 13.987/2020, aprovada pelo governo federal, permite que os recursos originalmente alocados para a merenda escolar em todas as escolas públicas (dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE), possam ser redirecionados para comprar cestas básicas para famílias desfavorecidas. Apresenta também um cálculo de índice de vulnerabilidade dos alunos com base em disponibilidade de refeições nas escolas; se os professores usam internet ou tecnologia na sala de aula; se a família apoia os estudos; a incidência de estudantes que trabalham; e abandono escolar anterior. O índice é ordinal e pressupõe que os alunos com baixo desempenho, e que já abandonaram a escola anteriormente, são mais vulneráveis à pandemia quando não têm merenda escolar, seus professores são menos preparados para o ensino remoto e suas famílias estão menos envolvidas no ensino em casa (comparado a estudantes em situação oposta). Segundo o índice de vulnerabilidade estudantil, seis estados concentram os estudantes mais vulneráveis do país: Pará, Maranhão, Alagoas, Amazonas, Pernambuco e Roraima, com mais de 0,1 ponto acima da média nacional (ponderada pelo número de alunos). Os seis estados com os alunos menos vulneráveis são: Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, Tocantins, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No entanto, é importante observar que o índice mostra dados dos municípios e as vulnerabilidades dentro de um estado devem ser consideradas. O primeiro passo na estratégia pós-pandemia é estabelecer protocolos para a reabertura das escolas que permitam que todos os alunos retornem com segurança. Sugerem, para evitar o abandono escolar, o

envio de SMS aos pais quando seus filhos não voltam para a escola. Outra forma de atrair os grupos mais vulneráveis é condicionar o recebimento do Bolsa Família ou a distribuição de cestas básicas ao retorno à escola. Uma vez na escola, será necessário continuar monitorando os jovens em risco de abandono escolar. Isso pode ser feito com a criação de sistemas de alerta precoce e introdução de grupos de discussão para aliviar os choques na saúde mental causados pela pandemia. No retorno à escola, a prioridade deve ser preencher as lacunas de aprendizado dentro da escola e na rede. Para isso, as escolas podem aplicar exames padronizados a todos os alunos e introduzir políticas corretivas com base nos resultados. Exemplos de atividades são pequenos grupos de mentoria para alunos defasados; remanejamento de professores, priorizando séries e alunos específicos, e implementação de programas técnicos mais curtos e flexíveis para os alunos.

Já a publicação realizada em 17 de março de 2021 denominada “Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças: Os custos e a Resposta ao Impacto da pandemia da Covid-19 no Setor de Educação na América Latina e no Caribe”¹⁵, esclarece de imediato a concepção de educação que é fundamentada na teoria do capital humano, defendida pelas agências multilaterais de regulação, e trabalhada anteriormente, neste capítulo, não restando nenhuma dúvida quanto aos seus propósitos compromissados com a economia global.

15 Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: *Education in Brazil: an international perspective* © OECD 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 08 de junho de 2021

Imagem 3 – Capa do relatório “Agir agora para proteger o capital humano de nossas crianças”



Fonte: Banco Mundial. Foto da capa Ljupco Smokovski/Shutterstock.com
Design da capa: Alejandro Espinosa/Sonideas.com

Segundo este relatório, no setor educacional da América Latina e Caribe, o fechamento das escolas está afetando mais de 170 milhões de alunos, apesar do trabalho realizado a distância. Aponta que o impacto sobre a educação é muito alto e o aprendizado está comprometido na região, podendo ficar abaixo dos níveis mínimos de desempenho esperados, cujos parâmetros são do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes[□] (PISA), e as perdas de aprendizagem serão maiores para os alunos desfavorecidos. Afirma que não há tempo a perder e todos os países devem agir para garantir que as escolas estejam prontas para reabrir com segurança e eficácia, com o objetivo de acelerar o processo de recuperação dos efeitos dramáticos da pandemia. Indicam a continuação do aprimoramento do alcance e da aceitação do ensino a distância para os grupos mais desfavorecidos, assim como a qualidade geral da aprendizagem remota será fundamental para diminuir as perdas de aprendizagem e reduzir as desigualdades. Trabalha com a perspectiva de que os governos devem reabrir as escolas, combinando aprendizagem presencial e remota, que deve basear-se nas características específicas do contexto de cada local.

Nessa direção há a afirmação de que a maioria das tarefas de preparação e implantação dos protocolos de reabertura recaem sobre os diretores de escola. Dessa forma, os ministérios da educação devem realizar formação dedicada a apoiar os diretores nessas novas atribuições, concomitante à preparação das escolas, os países devem pensar em políticas educacionais que permitam e acelerem o processo de reabertura em âmbito nacional. Os professores devem ser considerados trabalhadores da linha de frente e receber prioridade no processo de vacinação para poderem voltar à escola o mais brevemente possível e os sistemas educacionais devem trabalhar em colaboração com os sistemas de saúde de modo a gerar dados de nível local que orientem a reabertura das escolas, bem como o acompanhamento do processo. Considera que existem muitas lições e evidências de experiências positivas que estão surgindo e que podem ser aproveitadas e se deve zelar para que o financiamento público da educação, para facilitar o processo de reabertura das escolas. Finalizam afirmando que mesmo que toda a região enfrente um desafio nunca visto, esta situação difícil é oportunidade para a reconstrução dos sistemas de educação e torná-los mais eficazes, mais equitativos e mais resilientes.

Em análise dos documentos constatamos que a educação é tida como uma estratégia para manter o sistema econômico funcionando, oprimindo a classe trabalhadora, impedindo até que ousem exigir melhores condições de vida, impondo uma lógica de forma subliminar de que, com esforço e dedicação, o trabalhador por mérito próprio consegue a sua ascensão social, independentemente da drástica diferença de condições e oportunidades existentes, mesmo diante de uma período pandêmico, em que as desigualdades se acentuam e o risco de morte enfrentado pela classe trabalhadora é muito superior devido à ausência de recursos de diferentes ordens.

Algumas considerações finais

Como já salientado anteriormente, na lógica da globalização a centralidade reside na economia global, ficando os direitos à saúde e à sobrevivência num plano secundário. Há de se destacar que nesta lógi-

ca um certo número de desempregados e malformados convém para a regulação de salários e aumento de lucros de capital. Portanto, há uma estratégia de uma escola para os pobres destinada para o ensino básico de técnicas e desenvolvimento de habilidades próprias para o mundo do trabalho, com mínima assistência à alimentação e saúde; e outra para os ricos, destinada para o desenvolvimento pleno do ser humano, que atua como forma de perpetuar a lógica de que uns nascem para comandar e outros para serem comandados. Assim sendo, as recomendações das políticas educacionais organizadas pelas agências reguladoras são desencadeadas em uma teia mundial envolvente a diferentes governos, setores, profissionais e comunidades visando como meta máxima a acumulação de capital humano que auxiliará a melhora da *performance* econômica. Capital humano personificado nas crianças e adolescentes da classe trabalhadora que são destinados à educação preparatória de mão de obra e para suprir o mínimo de seus direitos de sobrevivência desde a mais tenra idade. Nesta lógica, a Educação Infantil é condicionada a uma forma de ensino infantil assistencialista, higienista, preparatória e com o intuito de preencher lacunas no acesso e promover a presença feminina no mercado de trabalho, insistentemente na tentativa de manter essa etapa da Educação Básica brasileira nas concepções que ela carrega ao longo de sua história, desconsiderando a criança como sujeito de direitos e atuante no seu processo de aprendizagem, que devido as fortes influências dos agentes globalizadores, que de alguma forma coexistem nas instituições a que ela se destina, e nos órgãos propositores de políticas públicas. Ademais, afirmamos que a coexistência dessas concepções revela que esta etapa educacional ainda está num processo de busca de sua identidade, e que pode ser transformada a partir de muito estudo dos pesquisadores e de profissionais comprometidos com os direitos humanos e que agem por uma educação de qualidade para as crianças indistintamente das classes sociais a que pertencem. Questionamos esse modo de abordagem da educação para a acumulação de capital humano, pois defendemos que educação não deve ser uma estratégia econômica a serviço do mercado. Acreditamos numa educação emancipatória para todos e todas como forma de evolução pessoal e do coletivo social, por meio da qual o

respeito, a igualdade e a solidariedade sejam os elementos fundantes de todas as ações humanas e educativas. Especificamente, para a Educação Infantil, além do que já foi mencionado, defendemos que esta etapa não se destina para o ensino mecânico infantil, mas sim para o atendimento ao direito da criança à educação e de aprendizagens em sua amplitude, respeitadas às características da infância e da cultura a que pertence, sem discriminação de raça, gênero e classe social. Para tanto, é inquestionável a necessidade da existência de políticas públicas de inclusão social para que de fato todas as crianças e adultos possam se sentir verdadeiramente brasileiros e brasileiras, numa pátria que os acolha e atue a favor do seu desenvolvimento pessoal, educacional, político, econômico e social, onde possam exercer a sua cidadania plena, numa sociedade mais justa, respeitosa às diferenças e necessidades individuais e coletivas, com os direitos constitucionais garantidos, sendo realmente democrática. Por conseguinte, a ciência precisa estar a favor desses ideais, disseminando os seus conhecimentos, por meio dos seus pesquisadores, dos profissionais de educação e da maioria dos sujeitos sociais, desvelando as possibilidades de uma sociedade melhor para todos e todas, e os conscientizando sobre as obscuridades e consequências do negacionismo e dos atos daqueles que agem para a concentração das riquezas para poucos. Conforme Freire (1992, p. 47) “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Sendo assim, urge que os sonhadores democráticos se unam para mover o motor da história, numa perspectiva que liberte o povo da rotina sufocante e que o aprisiona, imposta pelas políticas neoliberais que subjuguem e condicionam as crianças, os adultos, suas mentes e corpos, nesta lógica de mercado capitalista internacional, onde o ter individual é melhor do que ser em comunhão com os seus semelhantes. Talvez a transformação ocorra quando aprendermos a nos “renovar usando borboletas”, conforme sugerido por Manoel de Barros. Isto posto, continuemos a sonhar e a esperar dias melhores e mais justos para as crianças e o povo brasileiro.

Referências

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BRASIL. **Lei nº 14.172**, de 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Inep, Ministério da Educação. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6975827. Acesso em: 09 jul. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação, Sociedade, Cultura**, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREIRE. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

OCDE (2001-2018). **Starting Strong**: volumes I-V [Educação e cuidados na Primeira Infância: volumes I-V]. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/startingstrong_25216031. Acesso em: 08 de junho de 2021

ATENDIMENTO REMOTO À EDUCAÇÃO INFANTIL
DEVIDO A COVID-19: MINI-HISTÓRIAS – LIMITES E
POSSIBILIDADES



Gilvana Menslin Oliveira da Maia
FURB

Daniela Moraes Mello
PUC-RJ

*A fotografia não deve reproduzir o visível, e sim tornar
visível o invisível.*

(FRANCO FONTANA *apud* HOYUELOS; RIERA,
2019, p. 191)

Introdução

O ano de 2020 foi um ano de grandes desafios para a sociedade. A pandemia do Covid-19 obrigou o mundo a parar. O comércio parou, os bancos pararam, as igrejas pararam, mas a Educação não parou. Nos mais diversos sistemas de ensino, mesmo com a necessária suspensão do atendimento presencial, os profissionais da Educação buscaram formas de atender as famílias, inclusive na Educação Infantil de forma remota. Algo até então impensado para a pequena infância, uma vez que a

Educação Infantil acontece por meio da interação e da brincadeira, em espaços coletivos de atendimento, e nesta nova proposta de atendimento remoto durante o período de distanciamento social, esse espaço coletivo não é possível, mas a criança e sua família têm sua relação cotidiana atravessada por culturas e ritmos próprios.

A proposta de atendimento remoto foi uma solução emergencial de atendimento. Consistia numa interação mediada por tecnologias, na qual os professores enviavam propostas de ações e orientações para as famílias vivenciarem em casa com as crianças. Foram experimentadas as mais diversas estratégias, desde o uso de plataformas de ensino a aplicativos de mensagem para viabilizar essa interação com distanciamento social. Muitas instituições enviavam kits com materiais para o desenvolvimento das ações junto às crianças. Às famílias cabiam a realização das propostas e o registro delas por meio de vídeos ou fotografias enviadas aos professores, movimento que recebeu o nome de “devolutivas das famílias”. Foi a partir desse movimento que os professores pensaram nos desdobramentos e na sequência de ações junto às crianças, o que aproximou professores e famílias. Os professores, por sua vez, para documentar esses percursos, começaram a utilizar as “mini-histórias”, inspiradas na abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a comunicação com as famílias.

O atendimento remoto na Educação teve um impacto grande no cotidiano das crianças e suas famílias, pois em uma decisão abrupta, os governos estaduais e municipais paralisaram o atendimento nas unidades escolares. A pandemia estava no início e pouco se sabia sobre a forma de contágio, medidas preventivas eficazes e não havia perspectiva de profilaxia e tratamento.

Entende-se que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e também exerce uma função de sustentação na rotina familiar, já que muitas famílias contam com a Educação Infantil para estar com as crianças enquanto estão no trabalho, e de um dia para o outro o atendimento presencial foi suspenso. Assim, as famílias precisaram reorganizar suas rotinas junto às crianças, juntamente com a Educação Infantil que adentrou o ambiente familiar.

Ao mesmo tempo, os professores acostumados com a prática pedagógica presencial para dentro dos muros da escola, se depararam com a necessidade de atendimento remoto às crianças e suas famílias, isto é, com uma educação para além dos muros escolares.

Assim, diante do cenário posto socialmente, no qual famílias e professores pouco puderam opinar e fazer, a solução foi buscar formas de estabelecer essa relação em prol das crianças, sobretudo diante do fato de que o que foi vivido em 2020 se estende ainda em muitas regiões no ano de 2021.

Pelo desejo de entender o que estava acontecendo e como dar continuidade ao processo educativo, professores universitários e pesquisadores da educação realizaram lives sistemáticas para orientar os profissionais envolvidos neste processo, colocando em foco a potência das redes sociais na formação de redes de apoio. Nessas iniciativas, observou-se o compartilhamento de narrativas das vivências das crianças no atendimento remoto, assim como a utilização de imagens e vídeos. Ocorreu também uma aproximação de estudiosos da infância de diferentes estados brasileiros, como foi o caso das autoras do presente estudo, professoras de Santa Catarina e do Rio de Janeiro, que se encontraram em suas investigações sobre as mini-histórias e narrativas.

Diante da situação pandêmica, surgiu o desafio de acompanhar as crianças e os processos vividos por elas no contexto familiar de forma remota, sem estar com elas em presença física e próxima para tal interação. Assim, questionamos: seria possível a construção de mini-histórias para tornar visível as aprendizagens das crianças no cotidiano junto às famílias?

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi compreender, por meio de análises de mini-histórias enviadas pelos participantes, elementos que pudessem dar indícios de como a linguagem escrita e fotográfica foram utilizadas e quais elementos relacionados às infâncias e suas aprendizagens foram visibilizadas nas mini-histórias.

Um dos olhares para as narrativas durante as análises foi para a estrutura escrita e as imagens enquanto linguagem visual. Assim, nas

próximas seções será discutido o que é uma mini-história, as demais possibilidades narrativas e a imagem enquanto linguagem.

Documentação pedagógica e as mini-histórias

Para a abertura do diálogo, buscou-se fundamentar o que se constitui uma mini-história e como surgiu essa forma de documentação. Segundo Vecchi (2017, p. 216) explica:

Nasceu, assim, um tipo de observação e de documentação fotográfica que chamamos de mini-histórias, porque eram baseadas em episódios breves. [...] Do que se trata? Sinteticamente, de colher, por meio da fotografia e do registro da linguagem verbal, não só o contexto e as estratégias utilizadas pelas crianças, mas um sentido mais profundo do que está acontecendo. Pela imagem visual, procura-se fixar mímicas e gestos das crianças entre si e com o que estão elaborando, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que escorre dentro do grupo.

Neste sentido, de acordo com Vecchi (2017) as mini-histórias surgem da observação e escuta atenta registradas por meio de fotografias. Para a autora, a linguagem visual possibilita complementar a linguagem escrita em relação às ações e intenções das crianças, assim como a importância da interpretação do professor em compreender por meio das imagens as aprendizagens e o pulsar de vida do grupo com o qual convive. Para a compreensão de forma profunda deste cotidiano, pode-se entender as mini-histórias inerentes a um processo de documentação pedagógica.

Neste sentido, segundo Rinaldi (2021, p. IX), “as mini-histórias são breves narrativas visuais, resultantes de muitos tipos de documentações”. Assim, pode-se entender que a documentação pedagógica é uma forma de tornar visível os saberes subjetivos das crianças e os processos de

aprendizagens vividos por elas no cotidiano das creches e pré-escolas italianas. Segundo Dahlberg (2017, p. 229):

Documentação Pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação [...] pode-se dizer que a Documentação pedagógica conforme usada em Reggio, é uma atitude específica sobre a vida.

Para os educadores de Reggio Emilia, as documentações pedagógicas são potentes agentes transformadores das relações cotidianas de crianças e adultos, porque permitem o encontro entre o olhar sensível do educador e as manifestações das culturas infantis. A abordagem da documentação pedagógica entende como primordial o processo de escuta. Referente ao processo de escuta, Rinaldi (2020, p. 124) ressalta a escuta como “[...] metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção).” Ao relacionar a escuta à metáfora, Rinaldi (2020) associa o ato de escutar como presença, com a utilização de todos os sentidos e de todos os atores envolvidos neste processo: as crianças podem escutar as crianças, crianças escutarem os adultos, os adultos as crianças. Rinaldi (2020) ressalta a importância de escutar o outro e se escutar, ou seja, a partir do momento em que as crianças se escutam, vivenciam uma prática educativa democrática, ao ouvir o outro, acolhê-lo, negociam os sentidos vividos no ambiente coletivo da Educação Infantil.

Assim, a documentação pedagógica pode ser considerada uma forma de escuta. Sua prática ressalta que educação se faz no coletivo, na troca, na inteireza a partir da negociação de sentido das diferentes visões de todos os agentes educativos participantes desse processo. Não basta que um professor escute, escreva e interprete, mas se faz necessária a troca entre os pares, o caráter essencialmente coletivo da documentação.

Nesse sentido, ao escolher trabalhar com a fotografia para realizar a documentação pedagógica, é essencial não apenas entender sobre a infância,

mas conhecer também a linguagem fotográfica. Munido de conhecimento sobre essa linguagem, o professor pode então ser capaz de capturar o extraordinário no ordinário do cotidiano. Todavia, esse processo transcende a técnica, uma vez que requer sensibilidade, sentidos aguçados e escuta.

No decorrer do processo documental, uma forma de registro é narrar percursos e processos por meio de mini-histórias. A mini-história pode ser considerada parte das documentações pedagógicas, fragmento de um cotidiano que poderia passar despercebido. Porém, a partir de um olhar sensível do educador, ela torna visíveis os saberes infantis e seus modos de aprender. Ao tornar visível às famílias os processos vividos, o professor restitui as vivências permeadas de sentidos e significados. Sendo assim, as mini-histórias são também uma forma de comunicar à sociedade o mundo das crianças e suas culturas.

De acordo com Mello (2018, p. 52), “O que difere uma documentação pedagógica de um registro fotográfico é o resultado da partilha e da troca de visões dos processos vividos entre adultos e crianças que vivem esse cotidiano”. Dentro desse cenário, as mini-histórias não são apenas narrativas ou descrição de fatos e acontecimentos, mas a restituição do vivido por meio da interpretação da expressividade subjetiva dos modos de ser e conhecer das crianças sobre si e o mundo. Desse modo, pode-se entender que as mini-histórias são compostas de muitas vozes: das crianças, dos docentes e das famílias.

Conceber as mini-histórias somente como mera transcrição do vivido não compreende a complexidade do que é vivenciado pela criança. Aqui, cabe ressaltar o que são as ações infantis no mundo, assim como a concepção de criança que adota-se ao vivenciar uma prática de relação na Educação Infantil.

Ao compreender a criança como ser social e produtora de cultura, entende-se a importância de conhecê-la e valorizá-la no cotidiano pedagógico. Essa compreensão nos dá a oportunidade de conhecermos e ampliarmos nossos saberes sobre a cultura da infância, pois trazem em si uma tensão entre o canônico e o possível, de acordo com Bruner (2014, p. 23)

O canônico e o possível experimentam entre eles mesmos, uma eterna tensão dialética. Essa tensão impele e aflige de maneira especial o terceiro membro do subtítulo desse livro: a vida. Isso porque os relatos da vida – autobiografia ou narrativa auto referente de modo geral (a “autoconstrução”) – têm como propósito manter os dois juntos de maneira viável, passado e presente, em permanente dialética: “como a minha vida sempre foi e deveria permanecer” e “como as coisas poderiam ter sido e ainda podem ser”.

Dialogando com Bruner (2014) entende-se como canônico o que é socialmente esperado pela cultura e pela sociedade, a leitura literal dos signos constituídos socialmente. Ao pensar as ações infantis é leviano tentar encaixá-las na organização canônica, com a qual os adultos estão acostumados, mas compreender a criança como produtora de cultura é o que a atualiza. Assim, o desafio reside justamente na captura das ações, o ato de documentar e a forma de interpretar as ações infantis até chegar na mini-história.

Vale fazer um parêntese aqui para a compreensão adulta de cultura, crianças, infâncias. Assim como os espaços sociais que as crianças ocupam, família e escola. A mesma criança que está na escola está na família, as mesmas vivências e sentidos são vividos em dois ambientes sociais. Ao dissociar a criança desses ambientes, a compreensão da criança, bem como a de seus processos significativos, perde força, tal qual a valorização da mesma e das múltiplas infâncias.

Sendo assim, quando pensamos na organização das mini-histórias entendemos o processo como a capacidade de capturar fragmentos inesperados de um cotidiano, narrar o imprevisto, compreender o desvio e o improvável, ouvir de forma sensível o vivido e assim tornar visível a cultura da infância. Lembrando que a cultura da infância nem sempre está presa às normas canônicas esperadas e por isso a criança atualiza a cultura; nos deslocando do lugar comum, abrindo espaço para o novo de forma a nos surpreender e maravilhar, assim como Bruner (2014) coloca a “ruptura da ordem esperada das coisas.”

Uma das linguagens presentes na mini-história é a linguagem fotográfica. Sua organização e compreensão serão discutidas na próxima seção.

A linguagem fotográfica

Para compreender a fotografia, é necessário entender como nos relacionamos com as imagens. Observa-se na história da humanidade que sempre se pensou por imagens, das pinturas rupestres à tecnologia digital. A fotografia surgiu após a descoberta de como fixar a imagem em algum material fotossensível, sem a intervenção direta do ser humano na captura da imagem. A descoberta foi comemorada, pois a fotografia trazia a ideia de realidade pura, se contrapondo à pintura, na qual o artista tem controle da cena e com as pinceladas modifica o real. Assim, por muito tempo a fotografia foi a “representação do real, da verdade”. Sontag (2004, p. 08) argumenta sobre o sentido atribuído às imagens: “Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu.” E até os dias de hoje com toda tecnologia digital, na manipulação da imagem, uma fotografia sempre impacta, pois indica que algo aconteceu ali, nos revela algo de factual.

Com o passar dos anos, percebeu-se que a escolha da luz, do ângulo, da lente que o fotógrafo usa, impacta em como o que ele fotografa é apresentado ao mundo. Sontag (2004, p. 09) esclarece que “Embora em certo sentido a câmera de ato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos.” Ao fazer escolhas e tomar decisões, quem está com a câmera em mãos interpreta o que está diante dos seus olhos e ali está sua visão do momento.

Sobre o sentido da visão, Breton (2018, p. 79) argumenta: “Os olhos tocam aquilo que eles percebem e se comprometem com o mundo.” A ação de quem fotografa o mundo está relacionada com a sua percepção, que por sua vez se relaciona com a subjetividade de quem vê, portanto, guardar a imagem em uma fotografia é uma forma de se comprometer

com o mundo. A percepção, de certa forma, determina o que se vê; ainda que várias pessoas fotografem a mesma situação, teremos imagens diferentes da mesma cena.

Dessa forma, pode-se entender que as imagens são permeadas de significados que se consolidaram culturalmente por meio de repetições, e considerar a fotografia uma forma de linguagem.

Nesse sentido, a fotografia como linguagem pode ser lida e interpretada, a leitura de uma imagem pode ser considerada prospectiva. Sobre a leitura de imagem, Lima (1988, p. 20), esclarece que “[...] se dá de acordo com os componentes existentes dentro da imagem.” Quando se observa uma fotografia, a imagem ali impressa perpassa o sujeito que a observa e a interpreta de acordo com sua cultura e com o seu repertório.

De acordo com Lima (1988), pode-se entender a leitura de uma imagem em três estágios: percepção, identificação e interpretação. A percepção trata-se puramente do que se observa na imagem, onde se localiza cada elemento, é um momento rápido, segundo Lima (1988), não ultrapassa meio segundo. A identificação se assemelha à leitura de um texto, o leitor registra os elementos de forma consciente, e a interpretação é quando atribui-se sentido ao que se vê, trata-se do caráter polissêmico da fotografia. Pode-se dizer que a fotografia comunica por meio da sua leitura e sobretudo de sua interpretação.

Ao constatar a existência da linguagem fotográfica, admite-se seu caráter comunicativo. Entende-se que a comunicação é caracterizada por signos que a constituem e, por isso, considera-se o caráter ideológico do que é fotografado. Bakhtin (2004) convoca para o diálogo o entendimento de que toda comunicação é mediada por signos socialmente construídos de forma natural nas relações humanas. Apesar da constituição social do signo, sua interpretação é totalmente permeada pela singularidade humana, irrepetível de cada sujeito, e pode retratar, assim, outra realidade.

Referente aos significados atribuídos à imagem, Salkeld (2014, p. 47) destaca que “A comunicação é um processo social que depende de um grau de compreensão mútua.” Desta maneira, o processo comunicativo ocorre por meio do eu e do outro, podendo ser o outro uma pessoa, um

texto ou uma imagem. Essa comunicação ocorre por meio da linguagem que é constituída de signos e seus sentidos e significados.

A leitura de uma imagem está envolta por um contexto registrado na própria imagem que será ressignificado pelo leitor. Sobre a interpretação da fotografia, Salkeld (2014, p. 47) argumenta:

[...] mesmo que seja possível dizer que a fotografia mostra fielmente como uma cena “parecia” em um dado momento – embora, a partir de um certo ponto de vista, refratada através de uma lente especial, sujeita às escolhas de enquadramento, exposição e processamento e transformada em uma imagem bidimensional no papel ou na tela – o que ela “significa” é uma outra questão. A semiótica é um método analítico que se abre para o processo de interpretação de fotografias.

Assim, por mais que a fotografia capture um momento, uma imagem, ao considerarmos e compreendermos seu caráter comunicativo, fica claro o quão complexa é a escrita por meio de uma imagem. Referente à questão interpretativa da fotografia, Salkeld (2014) e Bakhtin (2004) possuem o mesmo entendimento quanto à questão semiótica e ao processo interativo da comunicação por meio de imagens. Para ambos, os significados são resultado da interação da pessoa com os signos resultantes do processo interativo da comunicação.

Desse modo, é possível compreender a fotografia como um importante recurso de comunicação entre família e escola, porém a sua utilização de forma isolada diminui seu caráter comunicativo e interativo, no sentido de que se faz importante que o professor, ao receber uma imagem como devolutiva¹ no atendimento remoto, fomente o diálogo com a família a fim de compreender os percursos que levaram à imagem produzida.

1 Devolutivas são as interações remotas entre professores e famílias durante o atendimento remoto. Os professores enviaram propostas e as famílias as devolveram, ou seja, como essas propostas eram vivenciadas no contexto familiar. Essa devolução das ações foi chamada de devolutiva. Que poderiam ser: textos, áudios, vídeos e fotografias. Essa interação foi realizada em plataformas ou em aplicativos de comunicação digital.

Ao receber uma imagem das famílias, os professores têm a oportunidade de ler a imagem de forma icônica, entender os elementos que a compõem e interpretar. Sobre a dificuldade relatada pelos professores na pesquisa, Lima (1988) relata que devido ao caráter subjetivo da interpretação da imagem a fotografia não se completa sozinha, assim como Freeman (2014, p. 42) esclarece que muitos fotógrafos

[...] acreditam que suas imagens devem ser fortes o bastante para se sustentarem sozinhas, sem explicações. Nas paredes de uma galeria ou como única imagem impressa, isso pode até ser verdade, mas em um ensaio fotográfico raramente é. A questão é que o ensaio – neste caso, a apresentação de slides – está contando uma história, e as fotografias precisam ser ajudadas.

De acordo com o autor, dependendo da intencionalidade almejada, há a necessidade de apoiar a fotografia com um contexto inserido por meio da escrita, como é o caso, por exemplo, do fotojornalismo. O autor relata que quando se conta uma história interpretando o contexto educacional, no qual a fotografia tem a missão de auxiliar na compreensão de processos educativos, pode-se entender que as imagens precisam ser ajudadas. Entende-se que essa ajuda, inicialmente, vem com o diálogo entre a família e o professor sobre as imagens enviadas no atendimento remoto. A família como testemunha e autora da imagem, por meio do diálogo, contextualiza o processo no qual a imagem foi capturada, proporcionando ao professor vislumbrar como o processo pode ter acontecido. Vale ressaltar que o olhar da família sobre as ações e relações das crianças trata-se também de uma interpretação ao que foi observado, perpassando pelas crenças, valores e concepção de criança que essa família possui.

Com isso, vale ressaltar como a imagem, muitas vezes, era utilizada para fechar um diálogo, comunicar o que foi feito com a criança na instituição educativa, no atendimento remoto, no entanto a imagem precisa ser utilizada também para iniciar o diálogo, uma vez que, diante do exposto, pode-se entender que no atendimento remoto a fotografia sozinha como

proposta não descreve o processo como um todo, mas serve como uma útil ferramenta mediadora neste diálogo sobre o tempo vivido em casa.

Ainda, podemos pensar: o que fazer com a imagem? Talvez o questionamento sobre seja o primeiro indicativo, já que, sugerindo à família uma reflexão sobre a imagem enviada e as relações ali evidenciadas, faz-se um convite à coparticipação do processo educativo, testemunhando o vivido em casa pela criança. Desse modo, surge um diálogo importante entre os autores do processo: família, criança e escola.

A forma como atualmente nos relacionamos com a fotografia, porém, conta muito sobre a dificuldade que muitas vezes se tem de entendê-la como disparadora de diálogos, pois as imagens fotografadas revelam concepções enraizadas socialmente. Olhar para as memórias e histórias individuais e coletivas é desafiador, mas também uma oportunidade para romper paradigmas e abrir verdadeiros espaços de escuta que serão capazes de construir novas formas de ver e pensar as infâncias e suas culturas.

Segundo Benjamin (1986, p. 15) “No futuro o analfabeto não será quem não sabe ler, mas será quem não sabe ver fotografias.” Assim, observa-se o importante papel da linguagem fotográfica na atualidade. Dialogando com esse pensamento de Benjamin (1986), podemos questionar como essa leitura pode ser realizada em tempos de pandemia em atendimento remoto.

Sendo a mini-história a derivação de um processo documental e de escuta, na próxima seção será abordado como a linguagem fotográfica foi utilizada em conjunto com a linguagem escrita na elaboração de mini-histórias no período de atendimento remoto às crianças e suas famílias.

Mini-histórias no atendimento remoto: desafios e possibilidades

A Educação Infantil, de acordo com a LDB (1996), acontece em espaços coletivos de educação e cuidado. No entanto, a pandemia deslocou esse processo educativo antes vivenciado por meio da interação e brincadeira para o espaço íntimo da família. De um dia para o outro,

os professores perderam o contato visual com as crianças, a relação direta com suas infâncias, seus momentos de brincadeiras e passaram a acompanhar seu movimento por meio do olhar das famílias e mediados pela tecnologia.

Assim, a grande pergunta do presente estudo foi: seria possível a construção de mini-histórias para tornar visível as aprendizagens das crianças no cotidiano junto às famílias?

Diante desses contextos que emergiram, a pesquisa convocou professores que se arriscaram a utilizar essa linguagem até então nova na Educação Infantil para narrar processos vividos durante o atendimento remoto. Ao todo foram dezesseis participações por meio de respostas ao questionário e quinze narrativas enviadas por professores de diferentes estados do Brasil. Participaram professores de escolas particulares e escolas públicas.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a prática de escrita de mini histórias. De acordo com eles, 31% iniciou a prática de escrita de mini-histórias durante a pandemia, 31% iniciou durante o atendimento remoto por sua própria iniciativa, sem incentivo do sistema de ensino, 25% já tinham essa prática antes do atendimento remoto e 12% dos participantes relataram não escrever mini-histórias.

Referente à utilização da linguagem fotográfica no atendimento remoto às famílias durante a pandemia, os professores participantes do estudo relataram que 69% das devolutivas eram prioritariamente feitas com fotografias, 18% feitas por vídeos e 12% por mensagem de texto. Percebe-se dessa forma como a linguagem fotográfica está presente no cotidiano, sendo possível supor que o processo interativo de comunicação por meio da imagem possa ter potencializado sua utilização no momento de distanciamento social imposto pela pandemia.

Quanto ao processo de comunicação vivenciado por professores e famílias no atendimento remoto durante a pandemia, observa-se que a fotografia é uma linguagem presente no cotidiano familiar, o que justifica a opção pela comunicação com os professores através dessa linguagem. Assim, evidencia-se a importância da linguagem fotográfica, bem como

de sua compreensão por parte dos professores que as receberam, realizaram a leitura das imagens e iniciaram o diálogo com as famílias para o entendimento dos processos vivenciados no contexto familiar.

Nesse processo, a tecnologia foi uma grande aliada. Escola e famílias passaram a se relacionar neste momento. As escolas enviando atividades remotas e as famílias vivendo essas atividades e enviando devolutivas. Essas devolutivas muitas vezes eram pequenos vídeos ou fotografias. As imagens, então, passaram a fazer parte do diálogo, tornando-se imprescindíveis para os professores acompanharem os processos.

Dessa maneira, as infâncias foram visibilizadas durante a pandemia pelas famílias e documentadas pelos professores. A linguagem fotográfica passou a ter um papel fundamental no processo comunicativo. Assim como a utilização da fotografia, mesmo antes do contexto pandêmico. Uma das formas de visibilizar as ações das crianças segundo Santos e Maia (2020) eram narrativas chamadas Mini-Histórias. São narrativas visuais e escritas sobre as ações vivenciadas na Educação Infantil.

Observou-se na pesquisa que a fotografia foi um recurso amplamente utilizado na comunicação entre as famílias e a escola no período de atendimento remoto durante a pandemia. Sendo a fotografia um dos principais recursos presentes nas devolutivas e na constituição das mini-histórias, questionou-se o que poderia ter motivado os professores a não utilizarem a mini-história em seus atendimentos. Como resposta, 12% dos participantes afirmaram que não utilizaram mini-histórias por não terem recursos suficientes para descrever processos e que por esse motivo não fizeram uso deste tipo de narrativa.

Juntamente com os questionários do presente estudo, os participantes enviaram mini-histórias elaboradas durante o atendimento remoto. Após o recebimento de 15 narrativas, as pesquisadoras realizaram um estudo compreendendo o conteúdo de cada narrativa e organizaram em três categorias para a discussão da construção da mini-história, segundo a abordagem pedagógica Reggiana. As referidas categorias são: organização estética; narrativa fotográfica e narrativa textual, que serão discutidas nas próximas seções.

Organização estética

A estética está relacionada com a vivência de quem a organiza, tratando-se assim de escolhas subjetivas. A comunicação visual é uma necessidade humana desde o registro da vida cotidiana nas pinturas rupestres como uma forma de compreender o mundo, contar histórias e fazer memória. A análise realizada no presente estudo teve como ponto de partida como o tamanho das imagens, da fonte e o estilo de fonte utilizados contribuíram para o entendimento da mensagem presente na narrativa.

Das mini-histórias analisadas percebeu-se a utilização de textura e cores ao fundo. Sendo a imagem uma narrativa visual, entende-se que a utilização de fundos texturizados ou com estereótipos desloca a centralidade do conteúdo da fotografia, colocando-a em segundo plano. Observou-se nas narrativas com fundo neutro um maior entendimento da narrativa fotográfica apresentada.

Em relação à fonte: tamanho e tipologia de letra, houve uma grande variação. As letras mais informais e arredondadas, que imitavam a letra cursiva e as usualmente utilizadas *Arial* e *Times New Roman*. Salienta-se a importância de cuidar do tamanho da fonte para que a mensagem possa ser lida e entendida pelo interlocutor.

Referente ao layout, Fochi (2019, p. 140) destaca a importância do cuidado com a apresentação da mini-história: “Pensar o tamanho de cada fotografia (não pode ser muito pequena) e o local onde será posicionada precisa harmonizar com a parte escrita. Deixar espaços pequenos entre as fotos e a escrita também favorece a fluidez da leitura.” Com a análise realizada nas mini-histórias observou-se como esses aspectos são de fundamental importância e muitas vezes por desconhecimento específico na área do design passam despercebidos pelos professores.

Narrativa fotográfica

Conforme dialogado no presente estudo sobre as especificidades do atendimento remoto e as fotografias enviadas pelas famílias, a diversidade

da linguagem fotográfica está presente nas narrativas. Algumas imagens foram capturadas dos vídeos, permitindo ao docente escolher aquela que dialogava diretamente com o texto. Outras fotografias, embora ilustrassem fragmentos do que foi vivenciado, não dialogavam diretamente com o que estava descrito na narrativa textual. Segundo Vecchi (2017, p. 216) “Muitas fotografias têm a tendência [...] de dar uma explicação simplificada da situação, são didáticas, não procuram significados.” Neste sentido, entende-se complexidade em capturar imagens que dialoguem sobre as crianças e suas intencionalidades, que ofereçam aos adultos que estão com as crianças a possibilidade de construir sentidos e significados, todavia a própria autora ressalta que não se constitui em uma tarefa fácil, e aqui ressaltamos que se torna ainda mais complexo no atendimento remoto.

Na pesquisa foram analisadas 16 narrativas; em relação à linguagem fotográfica percebeu-se a preocupação dos professores em usar mais de uma imagem, muitas vezes duplicando a única imagem existente com um recorte diferente. Sobre a narrativa fotográfica Freeman (2014, p. 164) esclarece: “Em qualquer caso, a ideia básica do sequenciamento de imagens é contar a história de maneira clara e direta, e esse é o ponto de partida sensato.” Todavia o que observou-se nas narrativas, devido ao atendimento remoto, foram imagens que poucas vezes contribuíram para a constituição de uma narrativa fotográfica.

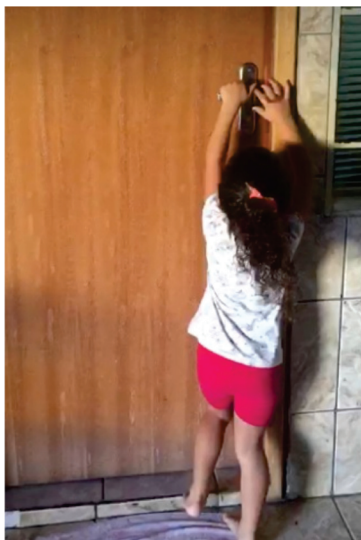
Já no atendimento presencial, de acordo com Santos e Maia (2020), ao analisar mini-histórias construídas no atendimento presencial, observou-se que era possível ler as imagens e compreender a intencionalidade da criança. Assim, pode-se entender que as fotografias enviadas pelas famílias no atendimento remoto possibilitaram a compreensão do contexto pelo professor quando complementadas pelo diálogo com a família e a criança, porém não tornam visível o pensamento da criança na situação narrada, apresentando lacunas entre a narrativa escrita da mini-história e a narrativa fotográfica.

Ao compreender as mini-histórias enquanto inseridas no processo de documentação pedagógica, e ao compreender a documentação peda-

gógica como a ação docente em observar e atribuir sentido às ações das crianças, realizar o processo documental no atendimento remoto constitui um grande desafio para o professor e para as famílias. A interpretação das ações das crianças nas fotografias enviadas pelas famílias era mediada pela imagem, que por sua vez designava o olhar das famílias sobre as vivências de seus filhos, atravessados por sua cultura. Capturando a imagem as famílias fazem escolhas e o professor, recebendo a fotografia, a interpreta com todo o seu repertório, imagem de criança e concepção de infância.

Neste sentido, uma possibilidade na construção da narrativa no contexto da Pandemia é a utilização de uma imagem, conforme argumentado por Freeman (2014), toda fotografia contém uma narrativa em si. No presente estudo recebemos uma narrativa que continha uma imagem extraída de um vídeo:

Imagem 1 – O lugar favorito



Fonte: as autoras

Por um período as crianças da turma persistiram em mostrar suas casas nas videochamadas. Como sugestão de investigação é sugerido que compartilhem, então, os espaços familiares e seus cantinhos preferidos. Em pequenos vídeos. Ana Luiza, toda animada, começa logo pela entrada. Gentilmente nos abre a porta e apresenta cada um dos cômodos. Quando chega ao quarto da mãe a fala da menina se enche de ternura, bate algumas palminhas e diz:

“E aqui eu gosto muito de ficar, e deitar com a minha mamãe”.

Ana Luiza nos apresenta ali, uma pequena tradução dos afetos que tornam a casa um ninho de aconchego. Professora Genecilda dos Santos – (julho de 2020)

Observa-se na narrativa acima a preocupação da professora em valorizar os momentos espontâneos das crianças e acolher os sentidos que as crianças atribuem ao ambiente familiar na vida cotidiana. Sobre a construção da documentação pedagógica, na atribuição de sentido nas imagens Rinaldi (2020, p. 246)

Os materiais de documentação que usamos atestam não apenas o nosso caminho de conhecimento em relação às crianças, mas também o nosso caminho de conhecimento quanto à criança e à humanidade e quanto a nós mesmos. Eles também atestam quanto à nossa ideia do professor como pesquisador, da escola como lugar de pesquisa e elaboração cultural, um lugar de participação, em um processo de construção compartilhada de valores e significados. E escola como pesquisa é uma escola de participação.

Na análise das imagens realizadas, observaram-se as limitações do atendimento remoto. Conforme Rinaldi (2020), no processo de documentação pedagógica o professor enquanto pesquisador, em um contexto de atendimento presencial, é como uma testemunha que observa e documenta as vivências das crianças compartilhando valores e significados. Já no

atendimento remoto, esse testemunho é realizado pela família, sendo a captura da imagem um olhar interpretativo de quem a faz. A essência das ações das crianças está imbricada pelos olhares de quem fotografou.

Referente aos sentidos partilhados neste momento de atendimento remoto, a professora Genecilda Santos, autora da narrativa acima, afirma:

Acredito que seguir pelo caminho da construção das narrativas em parceria com as famílias, sempre transitando entre as propostas e o cotidiano da casa tenha sido uma boa escolha, uma escolha que nos conduziu por caminhos nem sempre certos, mas com muita verdade. Fomos reais! Reais e oscilantes como tudo que se mantém em movimento, pois só não oscila aquilo que nunca se move. (Resposta ao questionário da pesquisa).

Na fala acima, a professora faz referência a construção de narrativas no período de atendimento remoto, sobre o desafio dos professores na utilização das imagens para a construção das narrativas. No processo documental, cabe ao professor compreender os processos e as intencionalidades das crianças, assim como negociar sentidos a partir de princípios éticos, estéticos e políticos presentes nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil. Tal processo foi realizado no atendimento presencial, estendido no atendimento remoto e vivenciado por professores e famílias na tentativa de dar visibilidade às infâncias neste momento pandêmico.

Entende-se a imagem como uma ferramenta potente para o diálogo entre família e escola. Para além das ações das crianças, ao receber a fotografia, o professor pode compreender a concepção de infância que perpassa o contexto familiar. A partir da leitura das imagens o professor tem a possibilidade de convidar as famílias para o diálogo sobre as crianças e suas infâncias no contexto social em que estamos inseridos, tendo como ponto partida os direitos de aprendizagem preceituados nos documentos oficiais brasileiros.

No contexto pandêmico, os professores vivenciaram a situação inversa ao habitual. Em uma situação de atendimento presencial, muitas

vezes houve a percepção de que enviar imagens às famílias dava conta de compreender o processo vivido. Porém, ao receber imagens vividas em casa, mesmo com total conhecimento da proposta encaminhada, observou-se que muitas lacunas ficaram abertas. Assim, entende-se a fotografia como uma mediadora ao diálogo e não como um fim na comunicação.

Narrativa escrita

A linguagem escrita pode ser entendida como a linguagem mais confortável ao adulto que descreve os processos das crianças, pensando na alfabetização pela linguagem escrita, em vantagem em relação à linguagem visual, que é pouco valorizada socialmente.

Nas narrativas analisadas é possível observar as vozes das famílias presentes nos textos: “A mãe conta que [...]”; “a mãe inicia desculpando-se pelo horário e que não poderia deixar de contar”. Tais fragmentos presentes nas narrativas dão indícios do diálogo indispensável entre família e instituição, diálogo esse que narra acontecimentos e situações vividas com as crianças. Os diálogos possibilitam a descrição das ações e dos contextos nas narrativas.

Assim, nas mini-histórias analisadas no estudo, o gênero textual apresentado em sua maioria foi o descritivo, narrando as situações vividas. De acordo com Brunner (2014, p. 27)

As pessoas comumente oferecem um outro componente quando pesam um pouco mais sobre histórias: deve haver um narrador, um contador; e deve existir um ouvinte, um leitor, aquele a quem a história é contada [...] uma história expressa o ponto de vista de um narrador ou sua perspectiva, ou seu conhecimento de mundo.

No sentido apontado por Brunner (2014), foi possível ler nas mini-histórias as concepções tanto dos professores, que em sua maioria eram os

narradores, quanto das famílias, quando o texto apontava para transcrição de áudios e vídeos. Em algumas narrativas, observou-se a presença de sentenças como tal ação “[...] desenvolveu a coordenação motora, noção de espaço”. Essa forma de sentença indica a necessidade do professor em validar a ação da criança em relação ao seu desenvolvimento. Neste sentido, segundo Corsino (2012, p. 35)

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização – preparação para o ensino fundamental –, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estenda para a família e para a comunidade.

Entende-se que a concepção de currículo na Educação Infantil precisa ser desconstruída em relação à valorização dos conteúdos para validar os processos. A experiência e os processos vividos no cotidiano são o conteúdo da pequena infância em uma educação integral, respeitosa e democrática.

Desse modo, no que se refere à linguagem escrita, observou-se o desafio em narrar o vivido remotamente. As mini-histórias apresentaram ora momentos descritivos, ora momentos narrativos e poucos momentos interpretativos com atribuição de sentido e escuta genuína das crianças. Sobre a atribuição de sentido, segundo Bruner (2008 *apud* GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 31), “A maior parte dos nossos encontros com o mundo não é um encontro direto”. O autor considera importante a intermediação do meio linguístico na captura das realidades do mundo, mundo este que emerge para nós como “conceitual”. Há então um encontro possível entre as famílias e os professores, mediado pela tecnologia digital.

Todos os participantes da pesquisa relataram a aproximação das famílias por meio das mini-histórias no período de atendimento remoto, conforme o relato de uma professora: “Neste tempo de pandemia e de trabalho remoto, as famílias são nossos olhos para nos contar o quê e como as crianças se relacionam com as propostas e com o cotidiano.” Considera-se essa relação com as famílias fundamental na Educação

Infantil, sobretudo presencialmente. Assim como no atendimento remoto, o uso de mini-histórias foi considerado pelos professores como uma mudança de olhar por parte dos pais: *“Os vídeos e o diálogo constante com as famílias sobre os envios recebidos. Algumas famílias passaram a fazer outro tipo de observação e de registro.”* Esse diálogo entre família e escola, realizado remotamente, demonstra a importância de sua sustentação no atendimento presencial, para a compreensão das ações vivenciadas e a negociação de sentidos, que valorizam as ações e investigações das crianças narradas nas mini-histórias.

No que diz respeito às vozes das crianças, quando bebês ocuparam as narrativas por meio da descrição e interpretação das ações, *“O pequeno ficou admirado ao se olhar no espelho, sorria e fazia caretas para ele mesmo, como se dialogasse com um amigo”*, porém, em sua maioria, a fala das famílias sobre as ações das crianças apareceram com mais frequência. Essa percepção nas narrativas corrobora com a fala dos professores: *“A participação das famílias nesse processo se faz necessária, pois ao fornecer as narrativas nos possibilitam a construção das mini-histórias de maneira mais tranquila.”*

Já as crianças bem pequenas e crianças pequenas ocuparam as narrativas com mais intensidade e com transcrição das falas nos pequenos vídeos, conforme apontado pelos professores participantes do presente estudo: *“Quando além das fotos havia também vídeos, facilitava, pois conseguia acompanhar um pouco do processo do desenvolvimento das propostas”*. Pode ser observado em algumas narrativas um momento de jogo simbólico, com comidinha; *“Agora vou fazer uma azeitoninha”* e também *“São dois vilões! Iá! Iá!”*, também em um contexto de construção.

Em muitos momentos, ficou evidente a construção da narrativa no sentido de contar o acontecido. Em poucos momentos percebeu-se a escuta dos processos vivenciados, pois as narrativas escritas estavam descontextualizadas da narrativa fotográfica e não indicavam a construção de um processo dentro de uma proposta pedagógica. Sobre a escuta e processos, Rinaldi (2020) considera a documentação pedagógica e a pedagogia da escuta um convite ao registro dos processos vividos pelas

crianças dentro de uma proposta pedagógica. Observou-se nas narrativas um esforço dos docentes em valorizar as ações das crianças, e compreende-se que o atendimento remoto foi um fator limitante na construção da documentação e negociação de sentidos, o que impossibilitou um aprofundamento dos processos vivenciados.

Entende-se a polifonia presente, desde a captura da imagem à narrativa da família, e a interpretação do professor de uma ação vivenciada pela criança, como um fator que limitava a verdadeira compreensão da criança e sua produção de cultura. Esse foi um fator limitante na realização do processo de escuta no atendimento remoto, feito de forma emergencial, e certamente insuficiente para abarcar a complexidade da Educação Infantil. Em relação às narrativas, talvez para a família que fotografou e viveu as ações com as crianças seja mais fácil compreender a profundidade do que foi narrado, uma vez que testemunhou o processo. Já para a comunidade que tem acesso à narrativa, muitas vezes a sensação é de que o que é vivido fica pelo caminho.

Considerações finais

O estudo sobre as mini-histórias ganhou repercussão nos últimos anos como um processo documental que traz visibilidade às crianças e as narrativas das infâncias. Todavia, com esse momento excepcional vivido na pandemia da Covid-19, com o atendimento remoto, trouxe a inquietação em compreender: seria possível a construção de mini-histórias para tornar visível as aprendizagens das crianças no cotidiano junto às famílias? Com o convite a compartilhar suas mini-histórias no presente estudo, professores enviaram narrativas produzidas durante o atendimento remoto e fizeram parte do instrumento de coleta de dados: um questionário onde investigou-se quais as dificuldades encontradas e o que essa prática trouxe de benefícios para a comunidade educativa.

Foram 15 narrativas analisadas e destas, 62% iniciou a prática de escrita de mini-histórias durante o atendimento remoto. Assim, pode-se entender que as mini-histórias foram uma ferramenta utilizada pelos

professores para estreitar laços com as famílias e dar visibilidade às crianças e suas infâncias no momento pandêmico.

Todavia a escrita da narrativa em formato de mini-histórias não é um processo simples, mas dotado de complexidade, própria dos processos inerentes à documentação pedagógica: o processo de escuta por meio da observação das ações das crianças, a escolha do que será narrado, analisado e refletido, a construção de observáveis (fotografias e escritos), a negociação de sentidos e a interpretação. Com o atendimento remoto, o processo de escuta passou a ser mediado pelas famílias por meio das devolutivas, utilizando, em sua maioria, a fotografia.

Entendeu-se a fotografia como o princípio de diálogo, e que por meio da leitura de aspectos icônicos pode-se fazer boas perguntas às famílias a fim de compreender o processo vivido. Assim como uma prática usual na Educação Infantil em atendimento presencial, em que se enviava imagens para casa, observou-se a incompletude da fotografia por si só ao receber imagens no atendimento remoto.

Outro ponto evidente no presente estudo é a urgência do diálogo entre família e instituição para que de fato a criança esteja no centro do processo educativo, ao que chama a atenção Malaguzzi em uma entrevista concedida a Gandini (2016, p. 59): “No nosso sistema sabemos que é essencial focar-se na criança e ter ela como centro, mas sentimos que isso só não basta. Consideramos também os professores e as famílias como parte central da Educação Infantil.” Assim, pode-se compreender que para a criança ser protagonista na Educação Infantil é necessária essa coparticipação de todos os atores desse processo.

Outro ponto presente no estudo é o encantamento dos professores participantes na construção de mini-histórias e a compreensão de que se trata de um processo inicial de escrita, muitas vezes iniciado na pandemia. Muitos relataram o desejo de aprofundamento nesta linguagem, e de dar continuidade utilizando-a no atendimento presencial. Assim, percebe-se a importância da formação continuada para professores em contexto, em sua realidade vivida e documentada.

Sendo assim, o presente estudo não tem a intenção de avaliar as mini-histórias aqui analisadas, e sim de compreender os limites e possibilidades de um atendimento realizado de forma urgente, porém precária no que diz respeito à compreensão das crianças, sua produção de sentido no mundo, significados das ações e relações e atualização da cultura vivida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia: *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUNNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil, cotidiano e política**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para negociação e democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (ed.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2017.

FREEMAN, Michael. **A narrativa fotográfica**: A arte de criar ensaios e reportagens. Porto Alegre: Bookman, 2014.

FOCHI, Paulo S. **Mini-Histórias** – Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 02. Rio Grande do Sul: Penso Editora, 2016.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

RINALDI, Carlina. Prefácio. *In*: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens e mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MELLO, Daniela Moraes. **Tempos, espaços e relações**: a escola como lugar de encontro de culturas da infância. (Monografia) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

LIMA, Ivan. **A fotografia é sua linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1988.

SANTOS, Genecilda dos; MAIA, Gilvana M. de O. Imagens que visibilizam as infâncias: a linguagem fotográfica na educação infantil. **Revista Ponto e Vírgula**, n. 28, p. 42-57, segundo semestre de 2020.

SALKELD, Richard. **Como ler uma fotografia**. Barcelona: Editora G. Gilli, 2014.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2004.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS EM TEMPO
DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E
PROFESSORAS



Gabriela Novaes
FEUSP

Mônica Appezzato Pinazza
FEUSP

*Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou:
— Mãe, eu também quero ir em caixa daquelas.
A alma da mãe, na mão do miúdo, estremeceu. O menino
sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente
do corpo. A mãe puxou-o pelo braço em repreensão.
— Não fale nunca mais isso.
(COUTO, 2013, p. 129)*

No conto “O rio das Quatro Luzes”, o escritor moçambicano, Mia Couto, narra a história de uma criança que, ao verbalizar o desejo de ocupar um caixão, provoca um diálogo em família sobre o sentido da vida:

Eu não quero mais ser criança. Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas?

Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, porque razão o deixaram beber dessa água? (COUTO, 2013, p. 129-130).

Insatisfeito, triste e buscando a costumaz escuta sem pressa, o protagonista visita o avô. O encontro possibilita a redescoberta da criança que brinca, imagina e encontra sentido nas experiências da infância. O avô compartilha suas lembranças da época de menino, convidando o neto a conhecer as grutas junto ao rio, perseguir borboletas e adivinhar pegadas de bichos. “O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos” (COUTO, 2013, p. 131). Por meio de uma história de ficção repleta de metáforas, Mia Couto nos convida a pensar o lugar da criança em nossa sociedade.

Embora, atualmente, tenhamos um número expressivo de estudos mostrando a complexidade da infância e a criança como sujeito social, ainda encontramos a concepção de criança como um projeto de futuro adulto revelado nas práticas de muitas instituições de Educação Infantil. A pandemia evidenciou questões que estavam implícitas, entre elas, a função da escola da infância. Pessoas das mais diversas ocupações passaram a defender o atendimento presencial das crianças nas unidades de Educação Infantil. “As crianças ficam muito tempo em frente às telas!”, dizem alguns. “As crianças precisam socializar!”, dizem outros. Os argumentos que defendem a instituição de educação infantil como lugar seguro para a criança ficar enquanto seus pais trabalham, realçando a importância das experiências de aprendizagens e interações, contrapõem-se aos temores em face aos riscos de exposição das crianças nos espaços coletivos em tempo de pandemia.

As interações e as brincadeiras são destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como dois eixos orientadores das propostas pedagógicas para a educação da primeira

infância. Diante das limitações impostas pelo isolamento social e atendimento remoto, seguramente as condições do brincar e as possibilidades de interações criança-criança, adulto-criança ficaram comprometidas, o que gerou uma série de questionamentos relativos às ações remotas e às circunstâncias possíveis para uma retomada das atividades presenciais em creches e pré-escolas.

Somos convocados cotidianamente a pensar como possibilitar brincadeiras nas atuais condições, uma vez que

Na atual pandemia de COVID-19, brincar tornou-se mais importante do que nunca. Em primeiro lugar, as crianças são cada vez mais confrontadas com a insegurança e as mudanças. Por exemplo, elas veem pessoas usando máscaras, descobrem que novas regras se aplicam na escola e podem perceber como seus pais ou responsáveis lutam com problemas como saúde ou instabilidade financeira. Brincar pode ser uma atividade importante para as crianças lidarem, processar e compreender essas mudanças. (VEEN *et al.*, 2020, tradução nossa).

Em meio ao medo, ao luto e às tentativas de cumprimento de protocolos sanitários, profissionais da educação infantil (equipe gestora, docentes e equipe de apoio), crianças e famílias se apropriam do espaço imposto pelo novo contexto de atendimento. Por meio de observação e registros de cenas do cotidiano de crianças e de professoras de educação infantil de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, este capítulo evidencia as possibilidades de experiências vislumbradas pelos atores em meio às tensões e conflitos do convívio em espaço coletivo durante a pandemia, numa condição híbrida de serviços.

Possivelmente, teremos uma reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia e durante o atendimento de bebês, crianças e jovens ainda durante a pandemia. Gatti (2020) questiona se os efeitos dessa condição extremada vivida mundialmente serão percebidos na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-

se, trabalhar, produzir, consumir e educar. Em relação aos atendimentos presencial e remoto na educação infantil e às desigualdades institucionais entre as redes de ensino e as condições familiares para possibilitar acesso à educação formal o desafio é ainda maior.

Muitas dúvidas e preocupações existem relativas ao atendimento às crianças pequenas que frequentavam creches, as da pré-escola, e as em processo de alfabetização, considerando as necessidades e condições dessas faixas etárias, e também a falta de metodologias a distância suficientemente estudadas e consolidadas para esses níveis educativos, lembrando os limites de uso por crianças pequenas de aparelhos receptores. (GATTI, 2020, p. 32).

Estar presencialmente com as crianças durante o período de distanciamento social promove uma ambiguidade de sentimentos. Compartilhar a rotina com crianças pequenas, suas famílias e equipe escolar expõe os profissionais da educação, as crianças e suas famílias ao aumento do risco de contágio pela Covid-19 diante de uma pandemia que já acarretou a morte de 535.838 mil brasileiros, segundo dados de 13 de julho de 2021.

Crianças pequenas necessitam de apoio dos adultos para se desenvolverem e crescentemente se tornarem independentes. Auxiliar a fechar botões de casacos, amarrar tênis, construir a percepção do cuidado de si e do outro em momentos marcados pela necessidade de higienização, tais como durante a lavagem das mãos, rostos, ferimentos provocados por quedas e outras especificidades estão presentes nas práticas de professores e professoras de bebês e crianças pequenas como ações de cuidado primordiais. Os saberes construídos ao longo da trajetória docente revelam indícios de que estar próximo fisicamente é condição indispensável para o atendimento de bebês e crianças nas instituições de educação infantil.

Quando a proximidade é uma ameaça à saúde, o modo de estar com crianças pressupõe uma necessária reconfiguração. Por meio do contato com outras crianças e adultos e das relações estabelecidas nas instituições de educação infantil, as crianças ampliam suas experiências para além

das pessoas que fazem parte de outros contextos de sua vida (família, amigos, vizinhos etc.). Essa relação é marcada por aproximações e limites estabelecidos corporalmente.

Durante o compartilhamento de espaços, bebês, crianças e adultos utilizam gestos, tocam os corpos uns dos outros, reúnem-se em grupo para fazer experimentações coletivas. É por meio desse processo que as crianças interpretam expressões faciais e corporais tais como convites à aproximação, sinais de reciprocidade e aprovação ou frustram-se diante de uma recusa ao brincar, quando o colega prefere permanecer sozinho, de um recuo quando outra criança revela, por meio da postura corporal e da linguagem oral, sua indisposição para dividir um objeto, trocar um livro, compartilhar das brincadeiras do grupo.

Em contexto de pandemia, os combinados e construções coletivas estabelecidas no convívio social em tempos regulares necessitam de uma redefinição. As mudanças provocadas por esse novo modo de estar no mundo e dividir espaços tem provocado rupturas e mudanças significativas no cotidiano das instituições.

A quantidade de crianças por educadores, em grande parte das escolas de educação infantil públicas, costuma ser questionada, mostrando-se indicador de um dado que compromete a qualidade do atendimento na infância, pois a proporção adulto/criança permanece alta, mesmo após a diminuição gradativa estar especificada como recomendável pelo Plano Municipal de Educação.

Aprovado pela Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, o plano estabelece a diminuição da relação entre bebês/crianças e docentes, no período de 2015 a 2025, desde que atendida a demanda. As escolas públicas do município, em média, atendem de 29 a 33 crianças por agrupamento, sendo que a explicitação dessa meta no Plano Municipal de Educação indica um número máximo de 25 crianças por educador.

Atualmente, um número reduzido de bebês e crianças por agrupamento faz-se necessário em face de protocolos para o atendimento presencial nas escolas e creches durante a pandemia. Dessa forma, as equipes representantes dos municípios estabeleceram critérios de atendimento

primordial para as crianças cujas famílias necessitam do atendimento presencial nas unidades, mesmo diante dos riscos de compartilhar espaços públicos e coletivos nessas condições.

No que concerne à organização das turmas, a versão II do documento **Protocolo volta às aulas** (SÃO PAULO, 2021) traz o indicativo da necessidade de a equipe gestora fazer um mapeamento das famílias que encaminharão as crianças para o atendimento presencial de forma a selecionar até 35% das crianças por turno de funcionamento em cada unidade escolar. Ao longo da pandemia os critérios foram alterados de acordo com as normatizações do Estado e da Prefeitura de São Paulo.

O atendimento presencial durante a pandemia tem provocado constante avaliação e replanejamento das ações por parte das equipes gestoras e docentes que atuam com crianças pequenas. Ter menos crianças por turma tem favorecido a escuta e o atendimento das crianças com acolhimento e respeito ao tempo da infância. Nas escolas, o rigor imposto pelos protocolos sanitários impacta o cotidiano e a maneira de compartilhar os espaços entre as crianças e os adultos, pois há a obrigatoriedade do distanciamento físico, a proibição de trocar objetos e brinquedos, a recomendação para o uso de máscaras, a restrição ao uso de brinquedos coletivos nos parques entre outras ações. Encontramos nas interações adulto-adulto, adulto-criança e entre as crianças, tentativas de conter impulsos e a avaliação constante dos comportamentos. A tensão e o medo se fazem presentes, mas também identificamos pequenas transgressões e possibilidades de diálogos em meio a essa nova realidade.

Frequentemente, as professoras observam e compartilham suas observações a respeito das alternativas encontradas pelas crianças para a interação sem contato físico próximo. As áreas organizadas com cenários para brincadeiras individuais transformam-se em brincadeiras coletivas. O chão marcado com fitas destacando os espaços para o distanciamento limita a interação física, enquanto a interação verbal e a narração de enredos de brincadeiras ecoam pelas salas da escola:

Nos cantinhos de brincadeiras de faz de conta, Sophia conversa com as bonecas, arruma cenários e solicita novos brinquedos para compor sua organização, seja paninhos para cobrir o bebê ou lencinhos umedecidos para dar banho na boneca, ao observar seus colegas brincando, a criança, mesmo que distante, começou a interagir com eles criando juntos, narrativas para as brincadeiras. Pega um objeto da caixa e se transforma em um dos personagens de suas inúmeras histórias. (Notas da professora Ane, junho 2021).

Algumas crianças recorrem aos adultos certificando-se que não devem mesmo trocar brinquedos ou compartilhar pertences com os colegas, como notado no dia em que uma criança derrubou uma vaquinha de borracha no espaço delimitado para o cantinho da brincadeira do colega ao lado. As mãos quase alcançaram o objeto para devolver para o amigo, mas a criança recuou, olhando para a professora e lembrando *“Eu não posso ajudar a pegar, né?”*

Também notamos que algumas crianças narram em voz alta os enredos de suas brincadeiras de faz-de-conta, interagindo com colegas distantes para combinar os papéis de cada um *“Amiga... amiga, você era a mãe!”*

Leituras, contação de histórias e manipulação de livros fazem parte das práticas cotidianas nas escolas da infância. Manusear livros, ler as imagens, recontar as histórias para os colegas e professoras contribuem para a formação do leitor iniciante, auxiliam a construção de vínculos e vivências agradáveis com a leitura e a escrita na primeira etapa da Educação Básica. Neste momento pandêmico, os protocolos sanitários impedem a troca e a manipulação de livros de forma coletiva, pela impossibilidade de higienização dos materiais. A ausência desses momentos foi sentida pelas professoras e crianças desde o início do atendimento presencial.

A chegada de livros para serem distribuídos para todas as crianças matriculadas na EMEI trouxe uma alternativa para esse problema. As famílias das crianças em atendimento remoto buscaram os exemplares para serem lidos com as crianças em casa, enquanto as crianças em

atendimento presencial puderam manipular os seus livros que vieram em títulos repetidos, sendo destinados dois exemplares para cada criança. Um dos títulos em especial, mobilizou bastante a turma. Trata-se do livro *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congolesa*, escrito por Fernanda Paraguassu. Na história, a garotinha Mersene cria brincadeiras e experiências para contornar a saudade da família que ficou na República Democrática do Congo, enquanto ela se mudou para o Brasil para fugir de conflitos. Mersene brinca com a língua e mostra as diferenças culturais entre os países.

No grupo de crianças que frequenta a escola presencialmente, há um garotinho que veio da Bolívia e, desde a sua entrada na EMEI, costuma ressaltar as diferenças culturais entre o Brasil e o seu país de origem. Osias identificou-se com a história da personagem Mersene e foi encorajado pela professora a recontar a história, compartilhando experiências com seus colegas de turma:

Quando nós estávamos fazendo a leitura da história, o Osias falou que ele também não morava no Brasil antes, mas que agora ele morava e a Mersene, que é a personagem principal da história, ensina para as crianças brasileiras algumas palavras como “bom dia” e “como você está”. Osias falou que também queria ensinar palavras para as crianças. Ele ensinou a falar em espanhol “Bom dia”, “Como você está” e “Eu me chamo Osias” Victória, por exemplo, repete até hoje. Repete tanto em francês, como em espanhol essas pequenas frases. Ele ficou extremamente feliz e encantado e as crianças também. O Nicolás perguntava bastante por que o Osias falava diferente. Na verdade, ele perguntava por que o Osias falava errado. Foi legal a leitura da história, pois eu já tinha conversado com o Nicolás e com as demais crianças e a história veio ao encontro de um aspecto significativo para o grupo. (Diário de Bordo, junho 2021, professora Katy).

Figura 1 – Osias faz o reconto da história e mostra para a colega a localização de seu país de origem, a Bolívia



Fonte: Fotografia da professora Katiene Bragantim Sobral (2021)

Figura 2 – Osias destaca a distância entre o Brasil e a Bolívia no globo terrestre



Fonte: Fotografia da professora Katiene Bragantim Sobral (2021)

Figura 3 – Osias mostra para a colega a localização de seu país de origem



Fonte: Fotografia da professora Katiene Bragantim Sobral (2021)

Uma das formas de reduzir os riscos de disseminação do coronavírus no ambiente escolar é optar pela utilização do espaço externo sempre que possível. Nas cenas abaixo, podemos observar que Gustavo e João Miguel compartilham do processo de exploração com tintas e ocupam a mesma mesa, pois estão ao ar livre, possibilitando uma maior dispersão dos aerossóis. Com máscaras, e garantindo o distanciamento, as crianças podem socializar enquanto criam:

Figura 4 – Gustavo e João Miguel compartilham o processo de criação de suas produções



Fonte: Fotografia das autoras (2021)

Estar com as crianças e educadoras nesse contexto implica desconstruções e construções diárias possíveis por meio da observação das crianças, da escuta de suas falas e de constantes reflexões. Com grande parte das trabalhadoras ainda não vacinadas, lidando com as dificuldades de articulação com a Unidade Básica de Saúde do entorno, testemunhando a miséria provocada pelo desemprego que tomou a sociedade brasileira e trouxe insegurança alimentar para as crianças, tudo isso provoca sofrimento e nos convoca a questionar convicções que outrora não se faziam presentes.

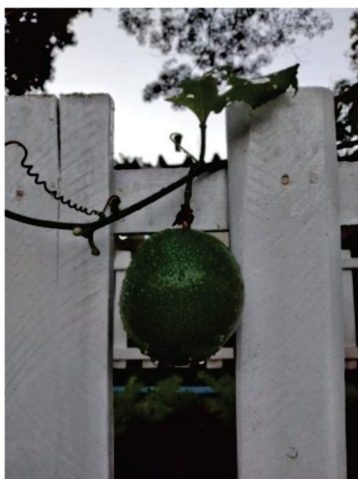
Inúmeros aspectos destacam-se em meio à crise e ao impacto da pandemia para o atendimento na Educação Infantil. Com cuidado e afetividade, estar com as crianças possibilita a escuta sobre as suas vivências nesse período tão complexo. Notamos que durante os momentos de brincar livre, ocasião em que elas estão envolvidas com suas experimentações e mais receptivas ao contato, podemos conhecer o que as crianças pensam sobre estar na escola durante a pandemia. A sensibilidade ética dos adultos necessita estar presente diante da percepção de que a criança não deve ser interrompida em suas relações entre pares e quando se mostram concentradas em suas investigações.

Figura 5 – Criança plantando na horta da escola



Fonte: Fotografia das autoras (2021)

Figura 6 – Horta da Escola. “*Como é que a gente vai fazer suco de maracujá pra todo mundo com um maracujá só?*”



Fonte: Fotografia das autoras (2021)

“Vamos procurar as corujas lá no alto das árvores? Eu acho que elas dormem de dia!” Estar ao ar livre e explorar a natureza presente na escola possibilita observações, levantamento de hipóteses e investigações sobre o mundo.

Figura 7 – Casal de corujas no Bosque da Escola



Fonte: Fotografia das autoras (2021)

Notamos que a escola hoje é mais silenciosa. A pressa e o controle da rotina marcados pela urgência em garantir os horários de alimentação e o rodízio dos espaços foram substituídos por um vagar característico. As crianças negociam trocas de brinquedos e objetos com seus pares sob o olhar das professoras, argumentando: “Quero usar a motoca! Você pode limpar com álcool?”, e ao mesmo tempo, controlam o impulso solidário expresso no ímpeto de ajudar um colega que derrubou um casaco.

É tudo muito diferente! Em meio ao medo, identificamos momentos de alegria e contemplação. A escola mais vazia permite ouvir os diferentes sons e os olhares das crianças miram as copas das árvores, procurando os pássaros, enquanto compartilham suas impressões: *“Acho que é um pica-pau!”*, *“Não, são as corujas!”*, *“Eu acho que é aquele passarinho pequenininho ali!”*, *“É uma pomba!! Eu sei que é o barulho da pomba que tem na casa da minha vó... a pomba!”*

Um dos parques da EMEI propicia a visão da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) vizinha. O terreno alto permite ver o trânsito de pessoas que entram e saem da escola durante o dia todo. Observar o movimento da rua, os carros e ônibus passando, pedestres andando pelas ruas e calçadas, já era uma prática compartilhada espontaneamente pelas crianças.

Recentemente, a movimentação provocada pela campanha de vacinação contra a Influenza tem intrigado as crianças e esse cenário trouxe novos elementos a essa paisagem da rua vista através do parque da escola:

Ryan: *“Essa escola aí é dos grandes. Quando eu crescer eu vou estudar lá”*

Isa: *“A minha mãe disse que é no ano que vem que a gente vai pra lá!”*

Ryan: *“Eu não quero ir pra lá, não. Nessa escola a gente tem que tomar vacina!”*

Nesse episódio, pudemos observar a professora questionando:

“Ryan, o que as crianças aprendem lá naquela escola?” E ele respondeu “*As letras*”. Buscando conhecer outros elementos que diferenciam a Educação Infantil do Ensino Fundamental para o Ryan, a professora indagou: “E aqui na nossa escola, Ryan? O que as crianças fazem?” E ele respondeu “*Brincadeiras, esconde-esconde, brinca no parquinho.*”

Hoje, as crianças atendidas presencialmente na escola, frequentemente relatam aspectos relacionados à mudança de rotina provocada pela pandemia. Em suas falas, vemos a comparação da exigência de cumprimento de protocolos para a redução de riscos de contágio pelo coronavírus na instituição com o que ocorre em outros espaços ocupados por elas. Várias crianças permanecem um período na EMEI e o outro período no espaço costumeiramente conhecido como o “Cuida-se de crianças”. Nesse local, uma “mãe crecheira”, geralmente uma moradora do entorno, responsável pela supervisão de vários bebês e crianças no contraturno escolar, assume os cuidados das crianças da escola e de outras crianças da comunidade.

“Aqui a gente tem que usar máscara, mas lá ninguém usa e tem um monte de criança lá.”

Outros relatos revelam as percepções das crianças sobre a diferença entre a EMEI e o ambiente familiar em relação aos cuidados de prevenção ao contágio na pandemia:

“O meu pai foi jogar sinuca no bar e ele jogou muito e demorou e bebeu cerveja com os amigos dele e ganhou uma bicicleta no jogo pra mim!”

“A gente foi na quadrinha com os meninos jogar futebol, todas as crianças e tinha bastante gente lá!”

“Eu não podia entrar na escola porque eu estava sem máscara... é porque a bisa foi tomar vacina e não deixaram ela entrar porque ela não tinha máscara e aí eu emprestei a minha máscara pra bisa e agora eu fiquei sem e é por isso que eu não podia vir.”

As crianças compartilham com os colegas as suas percepções sobre o tempo vivido. Assim como no conto de Mia Couto, alguns adultos buscam silenciar a temática da morte em suas vivências com as crianças. Nesse contexto, não há como abordar os cuidados necessários para a preservação da vida na pandemia, se não tratarmos sobre os riscos do contágio e os motivos que impõem o distanciamento nas escolas. Por que os outros amigos não podem vir pra escola? Por que eu não posso brincar pertinho? Por que a sala da outra professora não está vindo mais? Algumas crianças compartilham com as professoras a diversidade de sentimentos, como a saudade da família, o temor da doença ou a indignação com um familiar que não usa máscara. O desejo de ficar perto da família o dia todo, tal qual no início da pandemia também é recorrente e aparece nos diálogos com os colegas e demais adultos da escola.

No espaço externo da EMEI, a professora referência de uma turma de crianças de cinco e seis anos, observou crianças conversando sobre o desejo de levar flores para as suas mães e as frustrações com experiências anteriores que tiveram, ao descobrir que as flores murcham ao ficar o dia todo na mochila:

Hoje quando fomos brincar, o parque estava com muitas flores no chão e a Jennifer juntou as flores para poder levar para a mamãe dela e me perguntou se podia guardar na mochila. O Gabriel disse que um dia já tinha juntado também algumas flores para a mãe dele e colocado na mochila, mas que as flores estavam murchas quando ele foi entregar para a mãe porque a mamãe dele retira ele só a noite, na cuidadora que fica com ele durante a tarde. Então a Jennifer lembrou que ela também ficava na cuidadora e que a mãe dela também só a buscava a noite e o que ela fez? Ela jogou as flores no chão e disse: “Então eu também não vou levar” As crianças perceberam que no ato de jogar as flores, teve um movimento bonito e uma criança propôs brincar de chuveirinho com as flores. Então elas juntaram várias flores e começaram a jogar para cima e fazer a chuveirinho! (Diário de Bordo, junho 2021, professora Katy).

Figura 8 – As flores no chão do parque



Fonte: Fotografia da professora Katiene Bragantim Sobral (2021)

Figuras 9 e 10 – “Chuva de flores!”



Fonte: Fotografias da professora Katiene Bragantim Sobral (2021)

Possibilidades em tempos de incertezas

— *Pai, ensina-me a existência.*
— *Não posso. Eu só conheço um conselho.*
— *E é qual?*
— *É o medo, meu filho.*
(COUTO, 2013, p. 39)

O respeito às infâncias é evidenciado por meio da forma como organizamos o tempo, o espaço físico, o ambiente e salientamos as brincadeiras e as interações como eixos do currículo. O desafio do atendimento presencial em contexto de crise sanitária provoca constantes reflexões à medida que mobiliza ações contraditórias e revisões na forma de estar com as crianças e adultos em espaços coletivos de educação.

Embora a pandemia tenha provocado um retorno às práticas que privilegiam a heteronomia no trabalho com as crianças, tais como a impossibilidade de acessar brinquedos, materiais, suportes e demais objetos sem o apoio do adulto e a necessidade de supervisão constante do comportamento e das interações para evitar que as crianças se exponham a situações de risco de contágio pelo coronavírus, ao mesmo tempo, a observação, avaliação e reflexão contínua sobre os fazeres na Educação Infantil possibilitou ganhos no sentido de compreender o ambiente externo como potencializador de aprendizagens.

Frequentemente a utilização dos ambientes externos foi vista por educadores e educadoras apenas como espaços para descontração, contato com o sol, momento para extravasar, correr e “gastar energia”. Legitimamos a importância desses aspectos, porém reconhecemos que os espaços externos são também cenários privilegiados para a multiplicidade de experiências, descobertas, desafios e constituem elementos curriculares primordiais na educação infantil.

A principal forma de transmissão do coronavírus acontece pela respiração, o contato próximo permite que gotículas respiratórias de uma pessoa doente, mesmo que assintomática, alcancem outras pessoas por meio da fala, do espirro, tosse ou até mesmo pelos aerossóis liberados

pela respiração, partículas menores que as gotículas que permanecem no ar por algumas horas e podem movimentar-se com as correntes de ar.

Por esse motivo, o contexto pandêmico acentuou a importância da utilização dos espaços ao ar livre. Atualmente, as instituições que possuem espaços externos qualificados têm organizado as rotinas, privilegiando o uso desses espaços que, sabidamente, são mais seguros para o convívio coletivo e possibilitam uma melhor dispersão de aerossóis.

Professoras(es) e crianças fazem parte desse contexto histórico e juntos constroem possibilidades de trabalho e convivência nessa realidade de proteção e ameaça. O tempo todo as falas e observações das crianças têm mostrado o quanto estão verbalizando e refletindo sobre as vivências em que adultos e crianças aprendem o que é compartilhar espaços na pandemia. “*Você pode tirar a máscara um pouquinho pra eu ver como é o seu rosto inteiro?*”, “*Eu corri e está difícil respirar com a máscara. Posso tirar a máscara agora?*” são falas que mostram o desafio de estar com crianças quando a ameaça à vida é invisível.

Todos fomos afetados sobremaneira pela pandemia e as crianças estão imersas nessa realidade. Nessa perspectiva, pretendeu-se trazer reflexões pertinentes sobre o convívio entre os adultos e as crianças pequenas em espaços de educação coletiva nesse contexto. Cabe aos adultos o olhar cuidadoso e a escuta constante das diferentes formas de comunicação para compreender as crianças e auxiliá-las nesse processo inédito para todos nós.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF. MEC/SEB. 2010.
- COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. *In*: COUTO, Mia. **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto**. Rio de Janeiro: Boa Companhia, 2013. p. 127-132.
- GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, 34 (100), p. 29-41, set./dez. 2020.

PARAGUASSÚ, Fernanda. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Ilustrações de Suryara Bernardi. Curitiba: Voo, 2017.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271**, de 17/09/2015. Plano Municipal de Educação. São Paulo, 2015e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo volta às aulas**. Versão II (janeiro/2021). São Paulo: SME/DOT, 2021.

VEEN, Chiel van der. *et al.* Children's Play in the COVID-19 Pandemic. **Early Childhood Development**, Nov. 2020.

INFÂNCIAS E ENSINO REMOTO: CRIANÇAS REAIS NO MUNDO VIRTUAL

Maria Celeste Mira
PUC-SP

Priscila Barbosa Arantes
PUC-SP

Regina Garcia Toledo de Souza
PUC-SP

*Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invenção-
tica.*

*Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros)*

A inserção das tecnologias nos processos de ensino aprendizagem, especialmente as digitais sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido, já que o cenário escolar apresenta dificuldades que compreendem o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e, às vezes, até dos professores (ALVES, 2021; TIMMONS, 2021). 2021: segundo ano de pandemia do coronavírus. Um ano atrás, nesta mesma época, estávamos, enquanto professores, pesquisadores e defensores das infâncias, refletindo sobre Ensino Re-

moto e Educação Infantil, uma vez que as aulas presenciais haviam sido suspensas¹ e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 05/2020, apresentou proposta para o cômputo de horas letivas com atividades não presenciais para todas as etapas da Educação Básica.

Imagem 1 – Criança de uma EMEI - São Paulo, 2021



Fonte: Fotografia de um familiar (2021)

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por

1 Instrução Normativa SME nº 13, de 19 de março de 2020. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da Rede Direta e Parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.

novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizagem (PARECER CNE/CP nº 5/2020).

Não obstante, especificamente para a Educação Infantil, o parecer traz:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (...). Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. Para realização destas atividades, embora informais, mas também de cunho educativo, pelas famílias, sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social. Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais. Outra alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola (PARECER CNE/CP nº 5/2020).

Diante do exposto, o Ministério da Educação vem publicando Portarias desde o dia 18 de março, que vêm sendo constantemente atualizadas para regular as atividades dos cenários escolares da Educação Básica e Superior, a exemplo das Portarias 343, 345, 356 e 473 (BRASIL, 2020), suspendendo as aulas presenciais e indicando em caráter emergencial a Educação remota.

Vale ressaltar que, entende-se por Educação Remota as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom (STEED; LEECH, 2021).

Logo, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), os quais são considerados referências quanto a debates educacionais, trazem manifestos contra as decisões tomadas por parte do Conselho Nacional sob uma perspectiva escolarizante, descoladas dos eixos das interações e brincadeiras como também preocupadas com o cumprimento de carga horária. Reforçam também a necessidade de políticas públicas de proteção à infância, principalmente no contexto que se apresenta essa problemática. Vale ressaltar que o MIEIB, em seu manifesto de 2020, aponta como um ato desrespeitoso colocar a família como mediadora do processo pedagógico em meio ao caos social decorrente da atual pandemia.

Considerar a família como mediadora pedagógica do desenvolvimento pleno das crianças, frente à desigualdade social brasileira, as sobrecarrega e desrespeita a sua realidade, já que muitas destas famílias não dispõem nem de condições básicas para manter uma vida digna, tampouco de um repertório didático-pedagógico alinhado às especificidades etárias dos bebês e das crianças pequenas (MIEIB, 2020).

Não havia precedente para o fornecimento de instrução on-line para crianças desde o nascimento até os cinco anos. O uso da tecnologia

na educação infantil é muitas vezes limitado, devido ao valor atribuído às abordagens baseadas em jogos e às preocupações sobre o impacto deletério do tempo de tela sobre as jovens crianças (ACHUTTI, 2004).

Devido à natureza complexa e multifacetada do ensino primário, a mudança para ensino e aprendizagem remotos provou ser bastante difícil para professores, pais e alunos. A Pedagogia para os Primeiros Anos de escolarização identifica quatro condições prioritárias para as crianças em sua aprendizagem: (1) pertencer – que envolve conectar-se com outras pessoas e formar relacionamentos, (2) bem-estar – que se concentra no aspecto físico e mental saúde dos alunos, (3) engajamento – que envolve a criação de oportunidades para os alunos explorarem com sua natural curiosidade e (4) expressão – que se concentra em fornecer oportunidades para os alunos se comunicarem; essas quatro condições fundamentais “dos programas para os primeiros anos garantem o aprendizado ideal e desenvolvimento saudável” (ALVES, 2020; STEED; LEECH, 2021; TIMMONS, 2021).

Na última década, os professores investiram em práticas contextualizadas para garantir que suas práticas priorizassem as condições de aprendizagem dos alunos, mas a mudança para o ensino e aprendizagem remotos significou um repensar pedagógico nunca vivido antes, considerando o ensino remoto e híbrido.

Dentro desse contexto, algumas prefeituras de cidades como São Paulo, por exemplo, se organizaram com material impresso e passaram a utilizar plataformas virtuais como Google Classroom, além de reforçarem, conforme o parecer supracitado, a utilização de redes sociais, correio eletrônico ou blogs, de maneira a fomentar orientações para as famílias, principalmente dos pequenos.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio de parceria com o *Google for Education*, disponibilizará a todos os docentes uma conta *Google* institucional, para utilização do *Google* Sala de aula, para interlocução com os estudantes e famílias. O conteúdo digital deverá estar pautado no Currículo da Cidade e demais materiais disponíveis e será

carregado no ambiente virtual pelos próprios docentes. [...] As plataformas podem ser acessadas de aparelhos smartphones, não estando restritas a um PC ou *notebook* (Aulas em tempo de quarentena – SME Portal Institucional).

Assim, os cadernos impressos lançados pela Secretaria, denominados “Trilhas de Aprendizagens”, traziam a proposta colaborativa (as unidades escolares enviaram vivências a serem compartilhadas) de construir uma rotina com os bebês e crianças pequenas. Houve inclusive a publicação de uma orientação aos familiares² conjunta a Rede Estadual, que reforçava as questões do cuidado e também para que não se perdessem os eixos fundantes da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras.

Considerando que os bebês e as crianças passarão algum tempo em casa, indicamos atividades que envolvem muita interação e brincadeiras. Sugerimos, ainda, links de sites com informações e dicas de atividades interessantes que podem ser feitas com as crianças e os familiares nesse período em que estão em casa. Podemos usar esse tempo de recolhimento para resgatar as histórias da família, incluindo as brincadeiras com palavras que são simples, mas divertidas, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, entre tantas outras (Orientações às famílias dos estudantes das Redes Estadual e Municipal de São Paulo – SME).

Ainda na perspectiva dos questionamentos, vale a pena mencionar que com a instituição de uma plataforma considerada oficial do Google, cada bebê matriculado já tem sua caixa de e-mail! A proposta é ser uma solução tecnológica, um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos criados para o ambiente educacional.

Já nos primeiros 10 dias de ação, foram criadas aproximadamente 1.1 milhão de contas institucionais para alunos,

2 Acesse o documento enviado para as famílias pelo link: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Orienta%C3%A7%C3%A3o-aos-familiares.pdf>.

educadores e gestores e mais de 120 mil salas de aulas virtuais no *Google Classroom* (Google Sala de Aula), ferramenta desenvolvida para ajudar os professores a criar e receber tarefas virtualmente. (...) Mais de 50 mil professores assistiram à primeira *live* realizada pela SME/SP e *ForeducationEdtech*. Foram mais de 10 *lives* de formações para alunos, famílias, professores e gestores! (GOOGLE FOR EDUCATION, 2021).

Segundo o site “Ajuda da Conta do Google”, a idade mínima para se gerenciar uma conta de e-mail é de treze anos, porém, essa colocação leva em conta que estas restrições podem não ser aplicáveis aos usuários do G Suite, incluindo contas nos domínios do G Suite for Education. Assim sendo, todo bebê e/ou criança matriculado na Rede Municipal passa a ser um “cidadão Google”, com certidão de nascimento, RG, CPF e agora uma caixa de e-mail que ainda não se pode vislumbrar seus desdobramentos, uma vez que foi a pandemia que acelerou a transformação digital no setor educacional.

Não obstante, Daniel Cleffi, *head* do Google for Education na América Latina, em entrevista exclusiva à revista *Exame*, pondera que a educação não voltará mais a ser 100% off-line e que essa transformação veio para ficar. Ademais, não se trata de uma escolha, o que também é um ponto de reflexão.

Um adulto usuário de internet sabe os procedimentos para gerenciar uma caixa de e-mail, assim como as informações não solicitadas e os anúncios que vêm através desse canal de comunicação. Embora o Google for Education traga a proposta de recursos e ferramentas para um ensino híbrido mais interativo, tecnológico e inovador, ainda não se pode vislumbrar quais serão os desdobramentos futuros para um cidadão que possui uma caixa de e-mail em seu nome desde bebê.

Para a educadora Maria de Lourdes da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, integrante do conselho editorial do Dicionário de Favelas Marielle Franco, ouvida pelo blog do Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz:

Pensar em aprendizagem de conteúdos específicos e transpô-los ao ensino remoto é empobrecer o papel da educação, é reduzir ao utilitário, aos interesses do mercado e à lógica neoliberal, avalia. Essa imposição de um modelo de aula remoto, através de plataformas altamente elaboradas, com sofisticados recursos, denota um projeto que não quer ser transitório, mas quer se estabelecer como permanente. Essa exigência de se cumprirem metas de aprendizagem mostra a aplicação de um modelo que pretende ficar, e esse é o perigo que nos ronda, alerta. (BATISTA, 2021).

O modelo remoto via internet se comprovou excludente. “Dados da Unicef mostram que cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos no país, não têm acesso à internet em casa – cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária” (TOKARNIA, 2020).

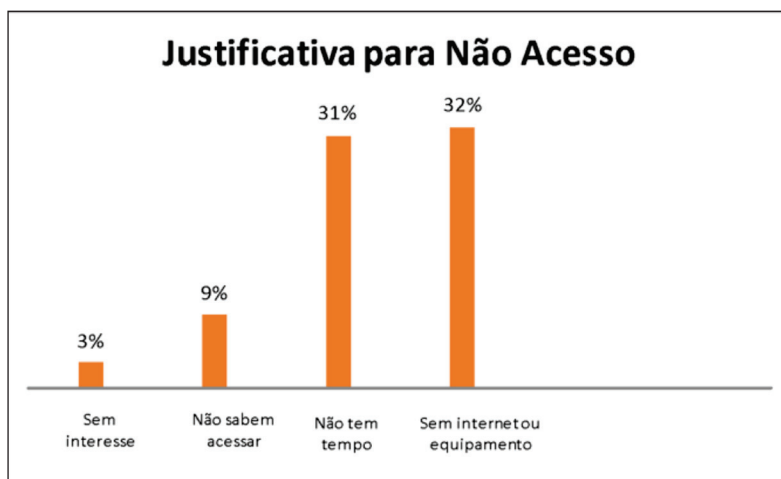
O fechamento das escolas e o advento da internet abrem espaço para manifestações de defesa da educação domiciliar, mais um abismo a ser criado. O projeto de instituição do *homeschooling* avança na câmara e no último dia 27 de maio o Ministério da Educação (MEC) lançou a cartilha “Educação Domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos”, o que também implicaria modificações no Código Penal, para não se configurar como abandono intelectual e também na LDB. A autorização para a educação domiciliar é uma das trinta e cinco metas do Palácio do Planalto elencadas durante os primeiros cem dias de governo Bolsonaro. Surge o “Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas”, assinado por 356 organizações, reivindicando mais investimentos e alertando sobre o possível aprofundamento das desigualdades. A crise sanitária e a falta de apoio do governo federal para gerir a superação da pandemia também são destacadas no documento. Além do mais, os argumentos de apoio a essa modalidade só demonstram uma preocupação com a escola preparatória para as avaliações em larga escala, deixando de lado o aspecto social.

A educação escolar (regular) necessita de mais investimentos e de efetivo regime de colaboração para superar os desafios históricos e atuais impostos pela pandemia e não da regulamentação de uma modalidade que ataca as finalidades da educação previstas no artigo 205 da Constituição Federal e amplia a desobrigação do Estado com a garantia do direito humano à educação de qualidade para todas as pessoas (MANIFESTO DOMICILIAR, 2021).

Boaventura de Sousa Santos destaca em *A cruel Pedagogia do Vírus*, que a pandemia tornou mais visíveis as diferenças sociais, a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imenso que muitos estão passando. Por consequência, as infâncias ficaram mais precarizadas, inclusive pela histórica ausência de políticas públicas. O impacto psíquico e social na vida dos bebês e crianças foi gravíssimo, uma vez que educação se faz dentro da escola.

O acesso ao Google Classroom, embora se configure como gratuito, consome dados e precisa de um aparelho celular ou computador/notebook com conexão à internet. Em uma pesquisa com 216 famílias de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), realizada no primeiro semestre de 2021, 162 famílias não acessam a plataforma oficial Google Sala de Aula, o que equivale a 75%. As justificativas para o não acesso realizada no período de “Busca ativa”²¹ da unidade se dividem em: Minha criança não tem interesse / Adoecimento familiar / Não consigo acessar / Não tenho tempo / Não tenho equipamento / Meu filho não se interessou / Outros. A Figura abaixo representa graficamente a porcentagem dos principais motivos justificados para o não acesso às atividades escolares, destes, sete (3%) responderam que a criança não apresentava interesse em desenvolver as atividades, 19 (9%) não sabiam como acessar a plataforma ou haviam tido dificuldade com acesso ao e-mail, 68 (31%) utilizaram a falta de tempo como justificativa e 70 (32%) afirmaram não disponibilizar de equipamento eletrônico ou internet para ter acesso às atividades remotas.

Figura 1 – Representação gráfica da porcentagem das principais justificativas para o não acesso às atividades remotas.



Fonte: elaboração das autoras

Também acompanham essa questão as situações de insegurança alimentar e de sustento de crianças e famílias e o aumento da violência. O modelo remoto que se estabeleceu mostra suas fragilidades: inadequação à faixa etária, exposição às telas e falta de condições para acompanhamento. Falta a questão humana, a preocupação com as relações. As interações mediadas pela internet precisam de um olhar cuidadoso e diferenciado, principalmente para os bebês e crianças.

Em 2021, com a flexibilização de algumas restrições pós-isolamento e a autorização para o atendimento de 35% da capacidade das unidades na modalidade presencial, seguindo os protocolos de segurança e sob determinação do Poder Executivo e da Secretaria Municipal de Saúde (Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME – nº 1 de 28 de janeiro de 2021), o atendimento remoto se mantém para aqueles que não voltam presencialmente. A mesma normativa traz a possibilidade da disponibilização de atividades através de materiais impressos, conforme já mencionava o parecer do CNE. Seria um retrocesso ou uma solução?

Art. 4º O retorno às atividades presenciais será facultativo aos estudantes, sendo que aqueles cujo pais/responsáveis optarem pelo ensino remoto deverão realizar as atividades de caráter obrigatório por meio da plataforma *Google Classroom* ou por outros meios de disponibilização das atividades, tais como, materiais impressos a serem retirados nas Unidades Educacionais conforme organização própria. Instrução Normativa SME nº 01 (DOC de 29 jan. 2021, p. 11-12).

Um retrocesso se não houver reflexão para essas propostas, mas ao mesmo tempo, mais uma possibilidade para aquelas famílias com vulnerabilidades diversas que as impedem de acompanhar o atendimento remoto através das tecnologias. Enquanto formadores, nos preocupamos se as propostas impressas terão algum cunho didatizante, com aspecto de escolarização, uma “folhinha” impressa sem contexto. Mas a busca incessante pela qualidade faz com que as unidades escolares mais uma vez, junto aos seus formadores, educadores e às famílias, reflitam e busquem intenções de vivências possíveis, sem perder a perspectiva das interações e das brincadeiras, com diversificação de propostas e com um olhar cuidadoso e atento sobre a integralidade de bebês e crianças:

Destacamos, inicialmente, como entendemos educação, escola e educar na Rede Municipal de Ensino quanto ao atendimento à infância. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. A escola é uma instituição onde as crianças, desde pequenas, vivenciam interações sociais e realizam experiências culturais que possibilitam aprendizagens e, com isso, geram o desenvolvimento de cada criança. Educar é oferecer situações e constituir propostas que estejam vinculadas a atender às necessidades dos bebês e das crianças e a desafiá-los a compreender melhor o mundo e nele se situarem (Trilhas de Aprendizagens – Educação Infantil – 0 a 3 anos).

Voltando à escola pesquisada, observou-se que apenas entregar um volume com “atividades”, o “Trilhas de Aprendizagens” às famílias e associá-lo às propostas assíncronas mediadas pela internet não teve tanto êxito como a proposta da entrega das atividades impressas. Do total de matriculados na unidade escolar, 420 crianças, 180 famílias preferiram retirar as vivências na unidade. Os dados podem ser mais bem observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise de dados coletados na pesquisa

Total de matriculados	420
Crianças (famílias) que acessam as plataformas	54
Crianças (famílias) que não acessam plataformas	162
Crianças (famílias) que buscam as propostas impressas	180
Crianças que estão em processo de busca ativa (não acessam a plataforma e não buscam as propostas impressas)	24

Fonte: elaboração das autoras

As vivências impressas na unidade pesquisada foram atreladas a “kits” afetivos, materiais para viabilizar a compreensão da proposta, viabilizar a realização, enfim, um carinho entregue com todos os cuidados protocolares, mais personalizados e com mais clareza e transparência nas propostas. A adesão, que já se mostrou boa, ainda melhora quando a entrega é atrelada ao recebimento de algum benefício, como as cestas básicas, por exemplo. Em dia de entrega de cestas, a adesão de retirada dos kits chegou a aumentar para 250 crianças/famílias.

O mais sensato a fazer agora é investir no modelo educativo remoto, que mobilize crianças e jovens a desenvolver sentidos para a vida em sociedade e refletir sobre a importância da preservação da vida deles e dos que eles amam. O que chamamos de ensino remoto é o meio que nos permite estar juntos neste momento, construindo modos de superação, mas preservando nossa compreensão e nossa empatia e alteridade com relação a nós e os outros (BATISTA, 2021).

Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da USP, afirma em entrevista que as aulas de educação à distância não substituem as aulas presenciais. Para ele, esses grandes conglomerados de tecnologia estimulam um processo que interessa aos empresários da educação.

Antes mesmo de a gente ter uma noção concreta do impacto da pandemia sobre a educação, eles já tomaram uma série de iniciativas para estruturar grandes negócios. A gente sabe que o negócio da educação no Brasil é de mais de R\$ 200 bilhões. E os empresários, lógico, querem uma fatia desse bolo. (BERNARDES, 2021).

Em entrevista à Bernardes, Cara também traz que “a maioria das casas nas periferias de São Paulo não têm aparelhos que possam receber os conteúdos”, conforme a própria pesquisa aqui trazida revelou. Desse modo, retomando as reflexões, enquanto as interações não voltam, a educação não acontece em sua plenitude, porque é o contato que possibilita a interação. O artigo “Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia” de Priscila Lopes de Godoy e Carolina Salinas Piorini traz a necessidade de se buscar outras formas de estabelecer vínculo com as famílias. Assim como tem sido feito com a entrega das propostas, dos kits, das famigeradas tentativas das unidades e seus educadores, que tiveram que se reinventar, superar inúmeras adversidades, mas conseguiram evidenciar à sociedade mais uma bandeira: a modalidade remota exclusivamente oferecida pela internet não contempla nossos bebês e crianças.

A educação escolar (regular) necessita de mais investimentos e de efetivo regime de colaboração para superar os desafios históricos e atuais impostos pela pandemia e não da regulamentação de uma modalidade que ataca as finalidades da educação previstas no artigo 205 da Constituição Federal e amplia a desobrigação do Estado com a garantia do direito humano à educação de qualidade para todas as pessoas (Ma-

nifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas).

O contexto atual pode trazer consequências um tanto quanto negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola e com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para driblar essa problemática, contudo, podemos juntos aproveitar esse momento para criar um grande fórum de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para delinear um processo educacional de qualidade seja na rede pública ou privada para o pós-Covid-19, fomentando uma perspectiva educacional que possibilite aos professores e estudantes discutirem colaborativamente estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo, analisando as consequências para vida das pessoas nos distintos pontos do mapa, bem como com proposições de como ensinar para uma geração que interage com as tecnologias digitais.

Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da biblioteca jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004. 319 p.

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. **Educação**, 8(3), p. 348-365, 2020.

BATISTA, Daiane. A Educação pós-pandemia – Maria de Lourdes da Silva: ‘Forças se organizam para alterar definitivamente a educação escolar para o modelo remoto excludente’. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz**. 21 abr. 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=A-educacao-pos-pandemia-Maria-de-Lourdes-da-Silva>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BETIM, Felipe. Pandemia leva famílias para as ruas de São Paulo e acelera mudança de perfil da população sem-teto. **El-País**. 02 jun. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-02/pandemia-leva-familias-para-as-ruas-de-sao-paulo-e-acelera-mudanca-de-perfil-da-populacao-sem-teto.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BERNARDES, José Eduardo. “Esse vai ser um período mais do que perdido para a educação”. **Brasil de fato**. 25 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/25/esse-vai-ser-um-periodo-mais-do-que-perdido-para-a-educacao-afirma-daniel-cara>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Cartilha educação domiciliar**: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

CERIONI, Clara. Head do Google for education: a educação não voltará mais ao 100% off-line. **Exame**. 03 jul. 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/head-do-google-for-education-a-educacao-nao-voltara-mais-ao-100-offline/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MANIFESTO DOMICILIAR, 2021. **Campanha Nacional pelo Direito a Educação**. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/ManifestoEdDomiciliar_VF_Assinada_Revisada.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

MIEIB, Comitê diretivo. **Posicionamento Público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)** relativa à proposta de parecer do conselho nacional de educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília. Abril, 2020.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (org.). **Políticas públicas de Educação Infantil**: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/politicas-publicas-de-educacao-infantil-dialogos-com-o-legado-de-fulvia-rosemberg/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 1**, de 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4-de-21-de-agosto-de-2020/consolidado>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação Portal Institucional. Principais perguntas e respostas referentes às aulas não presenciais dos estudantes matriculados nas escolas municipais da Prefeitura de São Paulo durante o período de quarentena devido à pandemia do Covid-19 (coronavírus). Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coronavirus/perguntas-e-respostas-covid-19/aulas-em-tempo-de-quarentena/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Protocolo volta às aulas**. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Trilhas de Aprendizagem**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

STEED, Elizabeth A.; LEECH, Nancy. Shifting to Remote Learning During Covid-19: Differences for Early Childhood and Early Childhood Special Education Teachers. **Early Childhood Education Journal**. 49, p. 789-798, 2021.

TOKARNIA, Mariana. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. **Agência Brasil**. 17 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa> / Acesso em: 27 ago. 2021.

TIMMONS, Kristy; COOPER, Amanda; BOZEK, Emma. The Impacts of Covid-19 on Early Childhood Education: Capturing the Unique Challenges Associated with Remote Teaching and Learning in K-2. **Early Childhood Education Journal**, 49, p. 887-901, 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA REMOTA NA PRÉ-ESCOLA

.....

Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
PUC-SP

Enita Alves Ferreira Rodrigues
PUC-SP

*Em criança não nos despedimos dos lugares. Pensamos que
voltamos sempre. Acreditamos que nunca é a última vez.*
(Mia Couto)

De um dia para o outro as atividades educacionais foram paralisadas, aquele espaço, o movimento, o barulho, as crianças se dirigindo para diferentes direções, aquele “corre-corre...”, tudo isso foi substituído pelo silêncio e a total falta de sentido para a estrutura chamada **Escola**.

Dia 16 de março de 2020, segunda-feira, das 27 crianças matriculadas na turma, apenas 11 presentes, os outros souberam por meio das mídias sociais que as aulas seriam suspensas em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid- 19) a partir do dia 23 de março, e, portanto, os responsáveis teriam até dia 20 de março, sexta-feira, para se organizarem com seus filhos que, até então, permaneciam na unidade escolar das 8h às 17h.

Trata-se de uma escola de período integral, localizada na periferia de São Bernardo do Campo, com 14 turmas com crianças da faixa etária

de três, quatro e cinco anos. Nessa unidade escolar há um pequeno ateliê, brinquedoteca, sala de informática, biblioteca, parque, tanque de areia e uma considerável área externa, sendo a maior parte dela cimentada; conta também com diretor escolar, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores e professoras de educação infantil, um professor de arte, dois professores de educação física, uma professora de informática e um agente de biblioteca. O agente de biblioteca foi o último de quem me despedi em decorrência da localização da biblioteca ser na saída da escola; e aquela também foi a última despedida, perdemos nosso colega para a pandemia.

Atuávamos com uma turma de cinco anos, uma professora no período da manhã das 8h às 13h20 e uma parceira no período da tarde das 13h às 17h. Embora tivéssemos apenas 22 dias letivos já se vislumbrava um trabalho maravilhoso, de encantamento – nosso, professores – com as crianças, inclusive com o delineamento de muitos planos e projetos para o decorrer do ano.

Sabe aquele levantamento de expectativas que fazemos nos nossos primeiros encontros do ano? Havia a expectativa de brincar com carrinhos, bonecas, ferramentas, pega-pega, esconde-esconde, brincar no parque, no tanque de areia, querer ser ajudante, aprender números, o alfabeto, desenhar, ter aulas de informática, ouvir muitas histórias e ficar bem inteligente.

Sabe aquela mamãe na primeira reunião, que junta as mãos em frente ao rosto e diz: “— Professora, pelo amor de Deus, por favor me ajuda com esse menino, ele não come nada?”; então, seu filho estava com todos os seus dentes – sem exceção – cariados. Além de não comer, resistia à escovação, mas depois desses 22 dias letivos já ensaiava a escovação de seus dentes e também se alimentava com uma colher de arroz, caldinho de feijão, um pedaço de batata, cenoura, abóbora ou um pouco de verdura. Salvo essa questão, era um menino muito bem cuidado e feliz, estava sempre cheiroso, limpo, seus pertences bem organizados e higienizados, ainda assim, de todas as crianças, ele foi o que mais nos preocupou com o distanciamento, nunca mais tivemos notícias dele, mudaram-se de

endereço e não atendiam no celular, não retiraram material escolar e tampouco os materiais impressos disponibilizados.

Deu-se início ao distanciamento físico, à ausência de despedidas ou planejamentos, aos caminhos variados que foram encontrados por meio da internet. Alguns membros da equipe da unidade escolar tiveram dificuldade na participação de reuniões e formações realizadas de forma remota, desde a limitação de internet, a falta de familiaridade com os aplicativos, a falta de equipamento – pois com filhos em casa eles utilizavam computador ou celular, para as aulas on-line, tivemos inclusive colegas com momentos ou períodos de depressão. Foi um prenúncio das dificuldades que enfrentaríamos com as crianças e seus familiares.

A equipe se debruçou em estudos e discussões sobre protocolos de retorno às aulas, pois havia essa expectativa de um retorno breve. Simultaneamente, verificávamos caminhos variados com a utilização da internet para o ensino remoto, mas, como assim nós professores e professoras de educação infantil, ministrarmos aulas pela internet para crianças tão pequenas, se até outro dia éramos críticos da exposição das crianças aos aparelhos eletrônicos?

O aumento do número de pessoas infectadas e mortas foi delineando uma situação que nos obrigou, em meio a muitas dúvidas, a mudar os hábitos relacionais e de movimento e, sem alternativas, aderir ao acesso à internet para estabelecermos contato com as crianças.

Nessa perspectiva, foi aberta uma conta no Facebook para a escola e passamos a enviar mensagens de toda a equipe escolar aos estudantes e suas famílias com saudações, orientações sobre o uso de máscara e contação de histórias, e na sequência, foi criado um grupo no WhatsApp Business, o qual passamos a chamar de lista de transmissão. No caso da nossa turma, utilizamos um aparelho celular com um número de telefone fixo, sem a necessidade de um novo chip, num sistema que não compartilha o número de celular entre as famílias, essa foi uma orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Realizamos nosso primeiro contato remoto tardiamente, somente em junho de 2020, via plataforma Google Meet, em reunião com os

responsáveis. Nesse encontro, ocorrido no período da tarde (com início às 15h30), fizemos uma enquete para verificar o melhor horário de atendimento e decidimos pelos encontros às 18h30, pela justificativa da disponibilidade do celular para participação pelo Meet. Constatou-se que, de maneira geral, o celular utilizado foi o da mãe e nesse horário elas já tinham retornado do trabalho.

Nesse primeiro momento, além de ajustar o melhor horário para as famílias, nossa preocupação era de acolhimento e em saber como cada família estava passando por esse período de pandemia, suas aflições, medos e necessidades. Dos que participaram, todos estavam bem e, apesar das preocupações, mantinham suas rotinas de trabalho nas áreas da limpeza, beleza, saúde, segurança, e uma boa parte das pessoas utilizando transporte público.

Outro objetivo que traçamos para essa primeira reunião foi compartilhar com as famílias a nossa intencionalidade educativa, por meio dessa nova proposta e da necessidade de estabelecer parcerias que sempre foram importantes. Nesse momento de ensino remoto, essa parceria com as famílias seria imprescindível, até para esclarecer que, de modo algum, a escola pretendia transferir quaisquer responsabilidades educativas para as famílias, e que tínhamos a necessidade de nos fazer presente na vida das crianças durante esse período de distanciamento, que era sim físico, mas não social.

Nessa perspectiva, se confirma o pensamento de Sanches (2019, p. 92) ao mencionar que, “Cada vez mais, o conhecimento é gerado em uma linha de construção coletiva”. Sendo assim, nosso desafio foi orientar o melhor possível às famílias, para que, de forma presencial, pudessem promover esses estímulos com planejamento e ordenadamente para que as crianças continuassem seu desenvolvimento em casa.

Aproveitamos para também pedir ajuda com a localização das famílias ausentes, podia ser um vizinho ou até um parente, mas não tivemos êxito. Enquanto a unidade escolar ofereceu atendimento em período parcial as crianças que eram do bairro, quando passou a oferecer ensino integral essa característica de território foi bastante alterada, pois

grande parte desses estudantes se deslocava de diferentes bairros, alguns bem distantes da escola. Talvez por isso os familiares das crianças não conheciam nenhum dos ausentes.

Nessa primeira reunião participaram dez famílias e esse foi o nosso máximo de participação entre julho e dezembro, variando em muitas reuniões a participação de cinco, três ou sete famílias, mas nunca mais do que dez participantes.

Cada professora, juntamente com a equipe administrativa da unidade escolar, foi responsável pela busca ativa das crianças ausentes e os motivos foram os mais variados: o horário de trabalho, que mesmo com a alteração dos encontros para as 18h30 ainda não era compatível e/ou suficiente, pois os responsáveis que tinham o celular com acesso à internet algumas vezes estavam em horário de trabalho ou a caminho no retorno de casa; motivos de tratamento de saúde e mãe puérpera; crianças que passaram a ser cuidadas por parentes no interior de São Paulo e até mesmo em outro estado para que os pais pudessem continuar trabalhando; a falta de capacidade adequada de internet e, também, os números de telefones que não recebiam chamadas, apresentavam mensagem de número inexistente ou caíam na caixa postal. Foram cinco, sete, nove tentativas em horários diferenciados e inclusive aos finais de semana, todas sem sucesso! Enfim, tentávamos caminhos variados.

O contato com as famílias acontecia pelo Google Meet, uma vez por semana e variava entre 30 e 40 minutos, dependendo do envolvimento e da participação das crianças. Além desses encontros, eram postadas diariamente propostas de interação pelo Facebook e envio de histórias digitalizadas pela lista de transmissão, sendo cada proposta com duração entre três a cinco minutos, devido nossa preocupação com o excesso ao ambiente digital.

Nossas dúvidas e preocupações eram constantes, em decorrência da falta de parâmetros e referenciais metodológicos do ensino à distância estudados nessa faixa etária, considerando os limites de uso e aparelhos receptores. Até então, uma das nossas questões mais relevantes era baseada na proteção das crianças ao ambiente digital.

Fizemos uma planilha de acompanhamento de todas as propostas oferecidas e o meio (Facebook, Google Meet e lista de transmissão) com o acesso de cada criança, no decorrer do processo fomos verificando que a maior participação se dava por meio da lista de transmissão, talvez pela praticidade e agilidade do aplicativo.

As famílias normalmente usam um pacote de internet para o uso livre e sem custo adicional do aplicativo WhatsApp, mesmo nos planos básicos, por isso passamos a enviar todas as propostas de interação também pela lista de transmissão e inclusive fazendo download dos vídeos no site do YouTube para depois disponibilizar na lista de transmissão e assim reduzir o consumo da internet.

Cientes que de nenhuma forma iria suprir o modo presencial, a proposta foi organizar esses 30/40 minutos com maior possibilidade de interação, ver os amigos e brincar com eles. Nossa principal preocupação foi adaptar brincadeiras para o modelo remoto, pela sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem das crianças pequenas; outra ênfase que decidimos foi em relação à literatura, afinal de contas na escola lemos diariamente para as crianças e sempre encerramos com uma proposta de desafio.

Nos primeiros encontros duas das crianças estavam bem resistentes em participar, não queriam nem aparecer diante das câmeras, não respondiam aos questionamentos, não se manifestavam de forma alguma – já na sala de aula, no presencial, elas eram bem tímidas, comportamento esse que se potencializou no modelo remoto. Fomos instigando as crianças a participarem e as famílias a não desistirem da participação, assim, aos poucos, essas duas crianças foram ficando menos acanhadas e mais envolvidas no processo. Uma das crianças, tinha um irmão gêmeo bem extrovertido e lógico aproveitamos desse comportamento para nos aproximar, quando em uma das aulas ele falou para o irmão: “Você não, vou fazer sozinho, essa é a minha aula, minha turma”.

A outra criança muito tímida, tem um pai parceiro. No início ela nem aparecia diante das câmeras, somente o pai, e quando resolveu se mostrar não ouvíamos sua voz. Em todas as aulas fizemos um jogo com cartas do

UNO (jogo de baralho colorido), um jogo rápido com números, em que as professoras escolhiam uma carta com um número que era exibido para todos e um representante das crianças escolhia outra carta, valia pontos para a turma – professoras *versus* crianças – que escolhesse a maior carta, e nesse movimento íamos criando possibilidade para encorajar as crianças a estarem alertas, pensar sobre números, quantidades, comparações, inferências e assim trocaram ideias, participarem diante das câmeras.

Na sua primeira participação a filha falou ao ouvido do pai, para ele nos comunicar – o pai era o seu porta voz, na última ela mesma falou nitidamente “Quero a segunda carta”, sendo que nesse dia a carta das professoras era de número três e ao ser exibida às crianças foi um alvoroço, seguido de vários comentários como: “Três é pouco”; “Vamos ganhar mais essa”. Perguntamos quais números teriam que pegar para ganhar a partida do dia e a resposta veio em coro, quatro, cinco, sete, nove, seis, oito. Até que uma respondeu: “Mas pode ser dois também, aí a gente perde”. Vale registrar que a segunda carta escolhida pela criança não foi a de número dois, foi a de número nove e mais uma vez as crianças foram vitoriosas. Em dezembro, o placar estava 12 x 5 para elas, foi impressionante a “sorte” que tiveram nas escolhas aleatórias das cartas, isso promoveu momentos de conhecimento, risos e descontração.

As famílias estavam presentes o tempo todo, algumas compartilhando a tela e outras sempre de olho, mas dando continuidade aos afazeres da casa, preparando o jantar, dobrando roupas, lavando, secando louças, alguns lares eram de um único cômodo e tudo acontecia “junto e misturado” com o encontro.

Neste período presenciamos, por exemplo, um pai que nos primeiros encontros precisou se envolver como um estudante para que sua filha participasse das interações, outro pai que ao chegar do trabalho nos pede licença para abraçar seu filho e nos explica que pela manhã ao sair para o trabalho ele ainda estava dormindo, uma avó que ao lado da neta assiste a um vídeo cantando e dançando, uma mãe que depois de um longo dia de trabalho em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) está atenta ouvindo uma linda história, uma mãe que com muita delicadeza divide seu tempo,

suas atribuições entre o filho mais velho e um bebe recém-nascido ou, ainda, uma explícita declaração de amor, um olhar de afeto e medo de uma mãe que passa por um tratamento quimioterápico.

Toda manhã de terça-feira era enviado pela lista de transmissão o link do Google Meet para o encontro que seria realizado às 18h30, juntamente com o desafio do dia como um lembrete. Um desses desafios foi apresentar uma mímica e ao finalizarmos essa aula a mãe de uma criança estava visivelmente emocionada e trouxe o seu depoimento: “No caminho do trabalho para casa falamos sobre o desafio do dia e ele já tinha pensado em fazer a mímica do elefante ou do sapo, só que a primeira criança a participar fez a mímica do elefante e a segunda fez a mímica do sapo, pensei... e agora o que meu filho vai apresentar?”

Na sua vez de apresentar a mímica, sentou-se com as pernas cruzadas, os braços debruçados sobre os joelhos, a coluna retinha, o dedo indicador ligado ao dedo polegar, os olhos fechados, respirou fundo e suavemente. Estava pronta sua performance, em dois ou três segundos estavam todos falando: “meditação”. A mãe ficou, e não poderia ser diferente, muito orgulhosa de presenciar a competência de seu filho de cinco anos, que numa situação inédita e sem nenhum manual, teve ideias e total legitimidade. Foi lindo presenciar a criança sendo valorizada no seu próprio tempo de desenvolvimento, atuando socialmente, estabelecendo relações, construindo significados e expondo seu potencial – é um sujeito construindo sua história.

Outra grande preocupação foi elaborar propostas possíveis a todos, sem exceção. Numa brincadeira com rimas introduzida com a leitura de uma poesia, selecionamos algumas palavras e exercitamos com antecedência todas as possibilidades de materiais de fácil acesso para essa interação. Nessa brincadeira falávamos uma palavra e as crianças precisavam encontrar um objeto em sua casa que rimasse com a palavra dita. Na palavra canela, as crianças apareceram com panelas, tigelas e mostraram a janela; na palavra geladeira, correram para buscar a frigideira. Em seguida, cada criança desafiou o grupo com sua palavra e, assim, nenhuma delas ficou passiva diante da tela, todas participaram, brincaram com os

amigos, o que correspondeu à nossa intenção de envolver as crianças num espaço divertido, dar espaço para fala, permitindo a expressão de que seus conhecimentos contribuíssem com suas opiniões, como forma de ampliar suas experiências de aprendizagem, mesmo sendo permeada pela tecnologia.

Recebíamos pela lista de transmissão algumas fotos e vídeos das propostas e dos desafios, resultados de pesquisas e depois passamos a socializar com o grupo – com a devida autorização. Essa participação foi se ampliando gradativamente e esse grupo de WhatsApp se transformou num território dessa turma, e isso só foi possível pela parceria que fomos estabelecendo com as famílias que auxiliavam as crianças na realização das propostas, registravam e compartilhavam conosco. Todo esse material contribuiu na documentação pedagógica.

Avaliamos que as estratégias estabelecidas nos encontros podiam atender todos as crianças, inclusive o estudante, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que será identificado com nome fictício “Jonas”. Nas aulas presenciais que antecederam a pandemia, registramos a necessidade de poucas adaptações, ele tinha boa interação com os colegas, com as propostas e também com a rotina.

Depois de várias tentativas de ligações sem sucesso, conseguimos contato com a mãe de Jonas, que até aquele momento não estava conseguindo participar das interações. A mãe tinha WhatsApp com internet pré-paga, sem condições de participação pelo Google Meet e pouca habilidade com os aplicativos e os recursos tecnológicos, mencionou que recebia todas as propostas enviadas pela lista de transmissão, mas não conseguia viabilizá-las com o filho.

Jonas é o único filho do casal, sua mãe trabalhava como operacional em uma escola e foi desligada quando suspenderam as aulas. O pai se manteve no trabalho e a família recebia um salário mínimo do Benefício de Prestação Continuada (BPC) do Jonas. A mãe nos informou da impossibilidade de participação às 18h30, comentou que o ideal para ele seria os encontros pela manhã, pois às 18h seu filho toma seus medicamentos e, em seguida, dorme. Diante dessa observação, pedimos indicação para

a mãe do melhor dia e horário, assim foi definido encontros nas manhãs de quinta-feira, e tivemos que nos adaptar para atender a necessidade do Jonas e garantir o seu direito de acesso e participação.

Rodrigues (2017) aponta que a Educação Inclusiva traz como princípio básico que todos os estudantes, independentemente de suas condições, sejam acolhidos nas Escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, que se tornaram mais relevantes nesse período de distanciamento físico. Nós professoras acordamos que o primeiro momento dos encontros seria de acolhimento da mãe, ela sempre tinha muito a dizer e sempre foi muito receptiva, nos relatou o quanto foi complicado manter o Jonas dentro de casa e que estabeleceu uma rotina de, diariamente, levá-lo à praça para ele se distrair um pouco. Ele apresentou dificuldade no uso da máscara e sempre dizia: “Eu preciso respirar”. Sua alimentação também foi comprometida, de acordo com a mãe ficou péssima, tinha preferência por sucos e frutas.

Conforme relato da mãe, Jonas teve suas terapias suspensas desde março e ficou nitidamente mais agitado, tendo relatado também que já tinha encontrado seu filho em cima do guarda-roupas, sem conseguir imaginar como ele chegou até lá, noutra dia o procurou por um longo tempo até o encontrar dentro do guarda-roupas. Conversamos com a mãe sobre essas alterações de comportamento que, ao que tudo indica, foi reflexo desse isolamento, por isso, em nossas intervenções e propostas tivemos o objetivo de minimizar esses impactos. Apesar desse contexto a mãe de Jonas sempre se mostrou paciente e tranquila nas suas narrativas, e quando teve problemas não se intimidou e enviou mensagem informando que não poderia nos atender.

Contudo, sempre se mostrou muito ansiosa em relação à alfabetização do Jonas, tentou propor atividades, comprou letras móveis, pois quer que ele aprenda as letras do alfabeto, mas ele não se interessa por nada que é proposto pela mãe. Para ajudá-la, fomos conversando com calma, comentando sobre as experiências necessárias que antecedem a alfabetização e que essa preocupação dela deveria ser uma preocupação para o primeiro ano. Orientamos que deixasse tudo de forma bem

acessível ao Jonas, tanto os brinquedos, que ele tem uma boa variedade, à disposição, quanto os materiais que recebeu da escola para explorar quando tivesse interesse.

Nesse tempo de distanciamento físico, Jonas sempre se opunha às interações conosco, avisava de antemão que não participaria. As interações ocorriam na garagem da casa que tinha um sinal melhor de internet e também era mais arejado, de acordo com a mãe a casa tinha pouca ventilação. Em um dos primeiros encontros ele corria por toda a garagem, subia e descia pelas grades do portão. O deixamos de “lado” um pouquinho e fomos conversando, logo ele veio para nos mostrar seus carrinhos da *Hot Wheels*, e aproveitamos para convidá-lo a ouvir uma história e ele aceitou nossa proposta, sentou-se ao lado da mãe e ouviu a história toda, nomeou os animais e ficou muito animado, correu para dentro de casa, pegou o caderno e começou a desenhar os personagens.

A mãe comentou que presenciando nossas contações de histórias também estava aprendendo a ler para o filho, o que nos levou a aproveitar essa oportunidade para dar algumas dicas sobre leitura, como por exemplo sobre a importância de ler antecipadamente a história para poder prever a alteração da voz de uma personagem, acrescentar gestos, ênfase nos momentos de suspense e ainda pedir para o Jonas recontar a história do jeitinho dele.

Após essa interação com Jonas e sua mãe, estabelecemos contato com a vice-diretora da escola para solicitar a entrega de mais materiais, como papéis, tintas, giz de cera, canetas hidrográficas, inclusive alguns livros para ele folhear, ler, explorar e alguns jogos de quebra-cabeça, que era um dos seus preferidos; verificamos essa preferência nas propostas com materiais diversificados no período das aulas presenciais. A proposta foi aceita pela direção e combinamos com sua mãe para buscar os materiais e trocar os livros a cada 15 dias.

A primeira seleção dos livros foi feita pela professora, mas a partir da segunda, ele mesmo fez sua escolha e a professora notou que foram selecionados vários gibis da turma da Mônica, e assim descobrimos que Jonas adorava a turminha. No encontro seguinte foi a mesma dificuldade

de atenção e concentração, o que nos levou a apelar aos personagens da turma da Mônica para chamar sua atenção, e deu certo. Fizemos um jogo como um desafio para ele relacionar as personagens aos objetos correspondentes e frases das características de cada um. Conseguimos alguns minutos de sua atenção.

Nossa maior dificuldade foi conseguir que ele ficasse sentado e atento, seu limite era de três a cinco minutos. O restante do tempo era correndo pela garagem, pela casa, pulando na cama, nas cadeiras, entrando no guarda-roupas.

Nas nossas conversas com a mãe fomos elencando esses desafios e fomos tentando, juntas, organizar o espaço e o tempo, reiteramos a importância da rotina e do envolvimento do Jonas nas atividades diárias, como organização dos brinquedos, arrumação da cama, pendurar, recolher, separar as peças de roupas e manter um bom diálogo, que é importante para saúde mental dentro de casa.

Em uma das interações, chamamos a atenção do Jonas dizendo que seríamos cientistas: “Vamos fazer uma experiência!!! de: Boia ou afunda? – Olha só Jonas, vamos colocar água nesse pote”, e ele já parou para observar o movimento e explicamos que íamos ver o que boia e o que afunda e íamos começar com o limão: “Jonas, o limão vai boiar ou afundar?” E ele nos respondeu: “Vai molhar!!!!”; essa é a certeza de Jonas, vai molhar mesmo.

Logo em seguida fizemos a experiência com um pregador de roupas amarelo e, ao perguntar: “o que é isso Jonas?”, ele nos respondeu: “um pássaro!”, então perguntamos: “e este pássaro boia ou afunda?”... Assim fomos experimentando 10 objetos, e para cada vez que ele acertava, ganhava mais um ponto que estávamos indicando com o registro numérico. Jonas fez sete pontos, em cada acerto, uma festa. Essa foi mais uma brincadeira divertida com o objetivo de estimular o Jonas a exercitar sua linguagem e a ampliar seu vocabulário, compreendendo seus significados.

Nossa atuação no ensino remoto foi extremamente prejudicada pela ausência da grande maioria das crianças que não dispunha dos suportes

tecnológicos necessários ou dispunha com restrições. De acordo com o plano de governo do prefeito em exercício¹, alguns processos que estavam em marcha precisaram ser precipitados para atender o novo normal, no item D da Educação consta como meta: “Avançar na promoção do acesso e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs como ferramenta para o ensino-aprendizagem”, mas essa precipitação ainda não chegou às escolas. Além disso, continuamos – em 2021 – com as mesmas taxas de exclusão na unidade escolar, média de dez estudantes por turma nos encontros do Google Meet.

No momento da realização dos relatórios de aprendizagem passamos por grande tristeza; nos relatórios anteriores eram tantas as aprendizagens registradas no que se refere a socialização, interação, respeito às diferentes opiniões, cuidados com seus pertences e com os pertences dos colegas, autonomia ao se trocar, compartilhamento de materiais, identificação e registro do seu nome, identificação do nome dos colegas, canta, conta, pula, salta, recita... já nesse momento de pandemia os questionamentos são outros, como mensurar, como registrar as aprendizagens? Foi difícil!

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)² de 2019, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios nacionais possuem como principal ferramenta de acesso à internet a banda larga móvel, e a proporção de domicílios que contam com banda larga móvel e fixa de conexão corresponde a apenas 56,3%. E os outros 43,7% dos lares? São lares com estudantes sem possibilidade de contato. E então, como minimizar o impacto no desenvolvimento sem acessibilidade ao aprendizado remoto? De acordo com a UNICEF³, os resultados revelam grandes lacunas

1 TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Diretrizes do Plano de Governo 2021-2024 Orlando Morando**. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/SP/70750/426/candidatos/444607/5_1600732265220.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

2 Acesso à internet cresceu nos lares brasileiros. **Gov.br**. 21 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/transito-e-transportes/2021/04/acesso-a-internet-cresceu-nos-lares-brasileiros#:~:text=Os%20lares%20brasileiros%20passaram%20a,%25%20para%2059%2C2%25>. Acesso em: 12 maio 2021.

3 Um terço das crianças não têm acesso a aulas remotas na pandemia, afirma Unicef. G1. 27 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/27/um-terco-das-criancas-nao-tem-acesso-a-aulas-remotas-na-pandemia-afirma-unicef.ghtml>. Acesso em: 09 jun. 2021.

no acesso a dispositivos eletrônicos, como computadores ou telefones celulares, e para conexões de internet ou outras modalidades de educação à distância. Alerta-se, ainda, que as crianças em idade pré-escolar são as mais atingidas pela falta de acesso à educação remota.

Nós professores não recebemos nenhum tipo de subsídio, nem ao menos um chip, mas tivemos custos com aumento de velocidade da internet, instalação de repetidor, compra de computadores, celulares, compra de cursos de edição de vídeos. Sim, nós financiamos o ensino remoto, e não o Estado, pois ainda estamos longe de uma estrutura adequada para os estudantes aprenderem à distância. Estamos passando por momentos de incertezas, fragilidades, ansiedades e angústias, não faltam palavras para definir os sentimentos de tamanha barbárie que está em curso em nosso Brasil. As crianças fazem parte desse universo, por mais que tentemos protegê-las, elas percebem todo esse movimento e sofrem.

Nessa perspectiva, nosso principal desafio e compromisso dessas aulas remotas foi **promover esperança**, por meio da proposição de brincadeiras, pois é a linguagem da criança, é o vínculo com a vida. Propusemos também as contações de histórias literárias para estimular o mundo da imaginação e da fantasia, a história nesse momento vai criando uma robustez que propõe a percepção do mundo real e vai criando um pano de fundo a fim de contribuir para que as crianças sofram menos. Não podemos ter crianças sem **esperança**, portanto, temos que preservar esses aspectos lúdicos.

Finalizamos essa narrativa com o coração cheio de esperança, estamos em meados de junho de 2021, os professores e as professoras de nosso país estão sendo vacinados, apesar das dificuldades, a vacinação do nosso povo está avançando, é a imunidade necessária para recuperar de forma 100% presencial nosso ofício de educar. Retomando Mia Couto “Acreditamos que nunca é a última vez”, voltemos, porque sobrevivermos e sobreviver foi o principal símbolo de resiliência nesse período de pandemia.

Referências

RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em educação: formação de formadores) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20500>. Acesso em: 29 maio 2021.

SANCHES Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez Editora, 2019

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Olivieri Santos – Doutoranda em Psicologia da Educação (PUC-SP). Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Especialista em Docência do ensino Superior (SENAC-SP). Formada em Letras pela USP. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. E-mail: ale.olivieri@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-0290-2142 Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8610937145510958>

Andreia Menarbin – Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho, na linha de Políticas Educacionais. Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Graduada em Pedagogia pela FSA. Especialista em Administração Pública (FSA), Metodologia do Ensino (IEDA) e Educação Infantil (USP). Professora do Centro Universitário Fundação Santo André, Professora aposentada da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Santo André e integrante do Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos das Políticas Educacionais (GRUFEPE) na Universidade Nove de Julho. E-mail: andreiamenarbin@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2538-1527>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857972185707266>.

Cintia Anselmo – Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2015 aprofunda seus estudos na Formação de Formadores. Formou-se especialista no curso Magistério do Ensino Superior PUC-SP (2010), possui Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário FIEO (2007) e Graduação em Pedagogia pelo mesmo Centro Universitário FIEO (2005). Atualmente é Coordenadora Pedagógica efetiva em uma EMEF e também atua como professora na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: cintia.anselmomestre@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7163966105799782>.

Cristianny Rachel Maia Portela – Especialista em Direito Público (Unicristus-CE). MBA Neurociências e Psicologia Positiva (IPOG-GO). Formada em Letras (UFC-CE), formada em Direito (UNIFOR), formadora de professores do Programa MaisPaic – Educação Infantil (CREDE I – SEDUC-CE), Consultora Educacional (Icapui-CE), Gerente de Projetos da Aprender Editora (CE). E-mail: cricaport@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3024-8085>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7784323663056677>

Cristina Ramos da Silva – Doutoranda em Psicologia da Educação (PUC-SP). Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Diretora da Quacatú Educação Infantil e Colégio Pollux, rede privada. E-mail: cristinasomar2010@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4702-5996> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2420508771063100>.

Cristina Rosa David Pereira da Silva – Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Diretora Pedagógica do Grupo Multicultural Educação, da rede privada. Pedagoga e Psicopedagoga (PUC-RJ), Especialista em Gestão de Marketing. E-mail: cris.rosadavid@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0224884374959458>.

Daiane Aparecida Borges do Nascimento – Pedagoga e mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Supervisora Escolar na rede municipal de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância (Criando/PUC-SP). E-mail: daiane_borges2009@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1090-587X> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8074607459060404>.

Daniela Moraes Mello – especialista em neurociências aplicada a aprendizagem (IPUB- UFRJ) e educação infantil: perspectiva de trabalho em creches e pré-escolas (PUC-RJ). Diretora pedagógica do Na Praça ateliê e coordenadora do projeto Na Praça, conversas e vivências de consultoria pedagógica e formação de professores em contexto. E-mail: mmellodani@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8919-7350>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6784229901941381>

Dilma Antunes Silva – Pedagoga. Mestra e doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela PUC-SP. Docente EBTT no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância (Criando/PUC-SP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop/Unifesp). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1475-3532> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9961242002156872>.

Elisangela Carmo de Oliveira – Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Especialista em Gestão Escolar, licenciada em Letras e Pedagogia e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. E-mail: zanoliveira@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9356-2464> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3775638703466052>.

Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – Doutora em Educação – Currículo (PUC-SP) e Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP). Graduada em Serviço Social e Pedagogia. Especialista em Desenho e Gerência de Políticas Públicas e Programas Sociais. Fundadora do Fórum Paulista de Educação Infantil. Presidente do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2020). Coordenadora da Consultoria e Assessoria Educacional do Instituto Aprender a Ser. Pedagoga e Assistente Social. E-mail: emiliaeclaudio@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1679-9721> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>

Enita Alves Ferreira Rodrigues – Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Pedagoga, Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Flamingo. E-mail: enita.afrodrigues@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0367516075977366>.

Fabiana Bartholomeu – Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Pedagoga e Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil. Diretora do CEI Parceiro Jocelyne Louise Chamuzeau da Rede Municipal de São Paulo. E-mail: fabianabartholomeu@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7153-462X> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1305629531578520>.

Fernanda Coelho Liberali – Formadora de formadores, pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, no PEPG em Educação: Formação de Formadores e no PEPG Educação: Currículo. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; líder do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem em Atividade no Contexto Escolar e do Grupo de Estudos em Educação Bi/multilíngue (GEEB); parecerista do CNPq, da CAPES e da FAPESP; representante brasileira do comitê internacional do Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina (BILINGLATAM); membro do Eastside Institute Associates e do Global Network da University of Leeds, coordenadora geral do projetos nacionais de extensão e pesquisa Programa Digitmed e Projeto Brincadas e cofundadora da Global Play Brigade. E-mail: fliberali@puccsp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0046483605366023>.

Fernanda Souza de Oliveira – Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP (2018). Possui graduação em Pedagogia pela União Social Camiliana (2007), pós-graduação em Psicopedagogia (2009), Educação Especial (2010), Altas Habilidades/Superdotação (2015). Atualmente é coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo, Integrante do grupo de Estudo e Pesquisa sobre políticas públicas para a Infância – PUC-SP. E-mail: nandasoliver@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5804662272700953>. <https://orcid.org/0000-0002-8301-4314>

Gabriela Novaes – Doutoranda em Educação: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: gabriela.novaes@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1105-9190> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712694153703525>.

Gilvana Menslin Oliveira da Silva – Mestre em Educação – Universidade Regional de Blumenau. Especialista em Educação Infantil, Gestão, Supervisão e Orientação Escolar Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Francisco do Sul-SC. E-mail: giloliveiramaia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5845-0133>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7968236511809311>

Laurinda Ramalho de Almeida – Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: laurinda@pucsp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>. <http://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Laurizete Ferragut Passos – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação-Psicologia da Educação e Vice Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Mestrado Profissional Formação de Formadores na PUC-SP. E-mail: laurizetefer@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>. <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790>

Leila Bitencourt Schmeing – Pedagoga e mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância (Criando/ PUC-SP). E-mail: leila.bitencourt83@gmail.com.

Manuel Tavares (PhD) – Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na linha de Políticas Educacionais. Graduado em Filosofia pela Universidade de Coimbra. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Epistemologias e metodologias de pesquisa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Popular e Culturas, Filosofia da Educação, Epistemologia, Epistemologias contra-hegemônicas, Metodologias de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação, Antropologia Filosófica e Ética e Hermenêutica em Paul Ricoeur. Integra, atualmente o Grupo de Pesquisa OBEDUC (Observatório de Educação) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE, no âmbito do qual pesquisa as universidades “populares”. Integrando também o Grupo de Pesquisa sobre Políticas da Educação Superior (GRUPES). É líder do grupo de pesquisa Fundamentos Epistemológicos das Políticas Educacionais (GRUFEPE). Integra, também, um GT CLACSO sobre Universidades e Educação Superior. E-mail: manuel.tavares@outlook.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2463-7383>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582778268180840>.

Maria Celeste Mira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Faculdade de Ciências Sociais É livre-docente em Antropologia e Sociologia da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo – USP (1977), graduação (1983) e mestrado (1990) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1997) e estágio pós-doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (2002). E-mail: celestemira@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5670732345876177>.

Mônica Appezzato Pinazza – Professora Associada (Livre Docente) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” e responsável pela coordenação do Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos” da Faculdade de Educação da USP. Representante do Brasil junto à European Early Childhood Education Research Association (EECERA). Pesquisadora, formadora e autora de publicações nas áreas: pedagogias da infância, educação infantil e formação

de professores e de equipes gestoras. E-mail: mapin@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-6312> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2520460241135610>.

Priscila Barbosa Arantes – Doutoranda em Ciências Sociais (PUC-SP). Mestre Profissional em Educação (FORMEP – PUC-SP). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela (UNICAMP) e Ética, Valores e Cidadania pela (USP). Atua como Assistente Técnico Educacional I na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Pirituba/Jaraguá compondo o Núcleo de Educação Infantil. Coordenadora Pedagógica Escola Municipal de Educação Infantil/SP. E-mail: arantes.priscila@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6986380301642509>.

Regina Garcia Toledo de Souza – Doutoranda e Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Licenciada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (Oswaldo Cruz), Habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar (Universidade Bandeirante de São Paulo), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Oswaldo Cruz), Extensão Universitária em Formação de Formadores (Instituto Singularidades), Extensão Universitária em Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora (Instituto Singularidades), Formação em Alfabetização e Letramento (Diálogos). Coordenadora Pedagógica da Educação Básica e Consultora Educacional. E-mail: gts.regina@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8169-5761> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9190807496895630>.

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga – Mestre Profissional em Educação Formação de Formadores (PUC-SP). Especialista em Formação para atuação na Educação à Distância (ESAB). Extensão universitária em Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (UFABC). Pedagoga (CUFSA). Licenciatura Plena em História (ISEED). Atua como Assistente Técnico Educacional I na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Itaquera compondo o Núcleo de Educação Infantil. Professora de Educação Infantil (Prefeitura de São Paulo). E-mail: ritymarques@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9498-8854> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4760443392271574>.

Sandra Cavaletti Toquetão – atua como Coordenadora Pedagógica na Prefeitura de São Paulo. É doutoranda em Ciências Sociais na PUC-SP. Mestre em Formação de Formadores na PUC-SP (2018). Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR – 2016). Graduada em Pedagogia – Faculdades Integradas Campos Salles (1994). Pesquisadora do Grupo Linguagem em Atividade no Contexto Escola (LACE) e Políticas Públicas da Infância – Criando PUC-SP. Membro da Equipe Editorial Executiva da Revista Ponto e Vírgula – PUC-SP. Foi professora em escolas públicas e particulares. E-mail: sandracavaletti@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6104-9815> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8663058295648499>.

Shirlei Nadaluti Monteiro – Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. É Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Atua na Educação Básica, na prefeitura do município de São Paulo e na formação de professores na SOMA Assessoria Educacional. E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5818071827799305>. <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>

